

“Da domani le lezioni si fanno online”. Le sfide della pandemia all’insegnamento dell’italiano L2 a scuola

VALERIA COLOMBO, STEFANIA FERRARI E ALICE MORO*

“Starting from tomorrow the lessons will be held online”. The challenges of a pandemic for the teaching of Italian as L2

This paper reports the results of an investigation into the teaching of L2 Italian in mainstream schools in the school year 2019/2020 during the Covid-19 pandemic. The teachers’ perspective on the online teaching experience is explored through semi-structured interviews focusing on the challenges and the didactic and organisation strategies connected to distance teaching, conducted with 14 teachers of L2 Italian working in three different municipalities of the Emilia Romagna Region.

Il contributo riporta i risultati di un’indagine sull’insegnamento dell’italiano L2 a scuola nell’anno scolastico 2019/2020 durante la pandemia di Covid-19. Attraverso l’analisi di interviste semi-strutturate che hanno coinvolto 14 insegnanti di italiano L2 di tre province dell’Emilia-Romagna, si descrive dalla prospettiva dei docenti l’esperienza della didattica a distanza, raccogliendo informazioni sulle sfide affrontate e sulle strategie organizzative e didattiche attivate.

VALERIA COLOMBO (valeria.colombo90@gmail.com) si è laureata in Lingue e Letterature Moderne Europee e Americane presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università del Piemonte Orientale Amedeo Avogadro. Insegna inglese e spagnolo nella scuola superiore e si è occupata dell’insegnamento dell’italiano L2 in diversi contesti.

STEFANIA FERRARI (stefania.ferrari@uniupo.it) lavora come ricercatrice in Didattica delle Lingue Moderne presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Piemonte Orientale. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'acquisizione della L2 in contesto migratorio, la didattica per task, la valutazione degli apprendimenti linguistici, la didattica della scrittura e la pragmatica. Fa parte della rete professionale per la formazione docenti Glottonaute.

ALICE MORO (alissmoro@gmail.com) si è laureata in Lingue, Culture, Turismo presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Piemonte Orientale Amedeo Avogadro. Insegna educazione linguistica e inglese nella scuola primaria.

* Questo lavoro nasce da una progettazione condivisa dalle autrici. La supervisione scientifica del progetto è da attribuirsi a Stefania Ferrari, mentre la raccolta dei dati, la trascrizione e la relativa codifica sono parte del lavoro di tesi magistrale di Valeria Colombo e Alice Moro. L'analisi qui discussa e la stesura materiale del testo sono da attribuirsi a Stefania Ferrari.

1. Introduzione

Negli ultimi mesi parole come *teledidattica*, *lezioni online*, *videolezioni*, *didattica sincrona*, *didattica asincrona*, *e-learning* o *didattica a distanza* sono entrate con forza nel linguaggio comune, nonché impiegate per descrivere il "fare scuola" imposto dall'emergenza sanitaria. A partire da fine febbraio 2020, con la chiusura progressiva degli edifici scolastici, il mondo della scuola si è reinventato con una rapidità sorprendente e ha iniziato a gestire la didattica esclusivamente con la mediazione delle tecnologie. Questo improvviso "svecchiamento" tecnologico non è però il risultato di un'innovazione programmata, ma una scelta obbligata: l'unica alternativa a disposizione per continuare a fare ciò che prima si svolgeva in aula. Un fatto è certo: dentro e fuori le scuole, mai come in questo periodo, ci si è interrogati sul *come*, *cosa*, *quando*, *quanto* e in parte anche *dove* insegnare. L'emergenza sanitaria e la conseguente migrazione delle lezioni sul *web* hanno portato i docenti a cercare nuove soluzioni su vari fronti: dall'organizzazione delle lezioni alla selezione dei materiali, includendo variazioni anche rispetto alle scelte metodologiche con cui si affrontavano in presenza l'insegnamento linguistico e disciplinare. Il tutto è avvenuto sul campo e di giorno in giorno, senza il tempo di progettare, sperimentare o riflettere intorno alle proprie scelte. Nonostante la varietà di soluzioni con cui ciascuno è riuscito a portare avanti quotidianamente il lavoro scolastico, l'esperienza di didattica a distanza in tempo di pandemia non è stata tanto un "riuscire a fare scuola nonostante tutto", ma per molti versi una sorta di "anno zero": ha messo in discussione molte abitudini, ha forzato a "lasciare andare" ciò che può non essere necessario, spesso facendo intravedere la possibilità di un cambiamento, anche radicale, della didattica. L'eccezionalità della situazione, insieme alle nuove sfide poste dall'anno scolastico in corso, non può che sollecitare con urgenza ricerche e riflessioni intorno al processo di apprendimento/insegnamento a distanza.

Con l'intento di contribuire con qualcosa di nuovo al dibattito in corso, il presente lavoro vuole portare l'attenzione sull'insegnamento dell'italiano L2. Lo studio, attraverso una serie di interviste semi-strutturate estensive, indaga l'esperienza della didattica a distanza durante l'anno scolastico 2019/2020 dalla prospettiva dei docenti. Più in dettaglio, l'indagine prende in considerazione alcune scuole di tre province dell'Emilia Romagna e coinvolge 14 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, permettendo un'analisi che non solo include diversi ordini di scuola, ma anche istituti in cui l'italiano L2 è oggetto di progetti più o meno strutturati. Dopo aver definito la didattica a distanza (§ 2) e descritto brevemente le prime indagini pubblicate sul tema (§ 3), si presenta lo studio illustrandone prima la metodologia (§ 4) e discutendone poi i risultati (§ 5). Si propongono infine alcune riflessioni conclusive (§ 6).

2. Che cos'è la didattica a distanza?

Il documento che fa un primo riferimento ad attività formative a distanza nella scuola è il Decreto-Legge 23 febbraio 2020 n. 6 *Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*¹ emanato dal Presidente della Repubblica: nelle regioni più colpite dalla pandemia – Emilia-Romagna, Lombardia e Veneto – si procede con la «sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza».

L'espressione *didattica a distanza* compare per la prima volta con il successivo DPCM del 25 febbraio 2020 *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*², dove si indica la possibilità di attivare la didattica a distanza, senza offrirne però una definizione precisa.

Una settimana più tardi, il 2 marzo 2020, il MIUR crea una pagina web³, un ambiente di lavoro *in progress*, con l'obiettivo di aiutare i docenti nell'organizzazione e implementazione della didattica a distanza. Tra le risorse messe a disposizione ritroviamo fin da subito l'iniziativa lanciata da INDIRE con il supporto della rete di scuole Avanguardie Educative che mira a favorire il gemellaggio tra istituti per promuovere la sperimentazione di soluzioni per la didattica a distanza; un ricco programma di *webinar* gratuiti per la formazione dei docenti; indicazioni dettagliate sulle principali piattaforme a disposizione delle scuole; l'aggregatore tematico #LaScuolaNonSiFerma per la raccolta, documentazione e condivisione delle esperienze in corso; una FAQ con le risposte ai dubbi più frequenti.

Due giorni dopo, con il DPCM del 4 marzo 2020⁴, si arriva alla chiusura delle scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio nazionale. Il MIUR mette successivamente a disposizione fondi per il potenziamento della didattica a distanza, sia offrendo alle scuole la possibilità di dotarsi rapidamente di strumenti digitali per l'apprendimento a distanza e per la formazione dei docenti, sia dando la possibilità agli studenti di ottenere in comodato d'uso gratuito dispositivi digitali (D.L. 17 marzo 2020, n. 18 art. 120, *Piattaforme per la didattica a distanza*)⁵.

¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/02/23/20G00020/sg> (ultima consultazione di questo link e di quelli citati nelle note successive: 15.01.2021).

² <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2020/DPCM-del-25022020-lavoro-agile.pdf>.

³ <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>.

⁴ <http://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/DPCM4MARZO2020.pdf>.

⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/17/20G00034/sg>.

Il primo documento in cui si propone invece una definizione di didattica a distanza arriva circa tre settimane dopo la sua attivazione, con una nota emanata dal MIUR (nota prot. 388 del 17 marzo 2020)⁶. Il documento definisce la didattica a distanza principalmente come spazio per la costruzione ragionata del sapere attraverso l'interazione digitale tra docenti e studenti. Al di là dell'invito alle scuole a rimodulare le progettazioni didattiche sulla base delle nuove esigenze, a promuovere il coordinamento e l'interazione tra docenti, a favorire l'autonomia degli studenti, evitando un aggravio sulle famiglie, e di un breve accenno sull'importanza della valutazione, il documento lascia ampia discrezionalità a istituti e insegnanti rispetto all'implementazione della didattica a distanza. In altre parole, si indica ai docenti *dove* fare lezione ma non si offrono indirizzi rispetto a *cosa, come, quando e quanto* fare scuola.

Il 6 aprile, con la pubblicazione da parte del MIUR della *MI/AGIA – Miniguide per docenti su didattica a distanza e diritti*⁷, il Ministero sposta l'attenzione sul piano educativo, suggerendo ai docenti di curare in particolare la dimensione psicologico-affettiva nei loro interventi; mentre con il D. L. 8 aprile 2020 n. 22 *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione accademica*⁸ vengono emanate le nuove misure per gli esami di Stato e la valutazione dell'anno scolastico 2019/2020. In ogni caso, nessuno di questi documenti offre indicazioni didattico-metodologiche precise.

In breve, la didattica a distanza si impone come scuola dell'emergenza, prima attuata e solo successivamente vagamente definitiva dai documenti ministeriali. Non possiamo negare che lo spostamento dell'azione didattico-educativa delle scuole sul *web* abbia colto tutti impreparati, certamente mettendo a nudo molte delle fragilità del sistema scolastico, ma allo stesso tempo facendone emergere anche la capacità di resilienza.

3. Le prime indagini

La didattica a distanza porta alla rapida pubblicazione di vari studi, soprattutto a livello internazionale. La maggior parte di questi lavori è dedicata all'apprendimento delle lingue straniere o alle certificazioni linguistiche, principalmente in contesto universitario (ad esempio Atmojo *et al.* 2020; Fansury *et al.* 2020; Febriani *et al.* 2020; Ferdig *et al.* 2020; Gao, Zhang 2020;

⁶ https://www.miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/2598016.

⁷ <https://miur.gov.it/web/guest/-/mi-agia-miniguide-per-docenti-su-didattica-a-distanza-e-diritti>.

⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20A03081/sg>.

Hartshorne *et al.* 2020; Hodges *et al.* 2020; Lo Presti 2000; McIntyre *et al.* 2020; Xuesong, Jian 2020).

Per quanto riguarda il quadro nazionale, i primi dati provengono da quattro ricerche condotte tra la primavera e l'inizio dell'estate 2020: *Indagine sulla didattica a distanza attuata dalle scuole in emergenza sanitaria da Covid-19* a cura del Ministero (nota 318 dell'11 marzo 2020)⁹, *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020* a cura del CENSIS¹⁰; *Indagine sulle pratiche didattiche durante il lockdown* a cura di INDIRE¹¹ e l'Indagine Nazionale SIRD *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*¹². Di particolare interesse ai fini di questo lavoro la rilevazione condotta da SIRD (Società italiana di ricerca didattica), poiché condivide con il presente studio i macro-temi indagati, nonché la loro osservazione dalla prospettiva dei docenti. Inoltre, trattandosi di uno studio di ampio respiro rappresentativo della popolazione docente, costituisce un'utile pietra di paragone per individuare similitudini e differenze tra l'insegnamento in aula e le attività di italiano L2, oggetto invece della ricerca presentata in questo lavoro. Di seguito si riportano i principali risultati emersi dall'indagine SIRD (cfr. Girelli 2020; Lucisano 2020).

Lo studio ha coinvolto 16.084 docenti di scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, includendo anche C.P.I.A. ed enti di formazione degli adulti. L'indagine, condotta tra aprile e giugno 2020 attraverso un questionario online di 122 item e 6 domande aperte, ruota intorno ai seguenti macro-temi: l'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; gli strumenti tecnologici utilizzati; le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona; le strategie didattiche utilizzate; la preparazione degli insegnanti a svolgere la didattica a distanza; la qualità delle forme di collaborazione attivate; la valutazione degli studenti; gli interventi realizzati per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali; la valutazione complessiva dell'esperienza.

L'elemento di criticità più rilevante riguarda la partecipazione all'insegnamento a distanza: un quarto degli studenti risulta raggiunto parzialmente o per nulla, con percentuali che salgono fino quasi al 40% nella scuola dell'infanzia. La scuola a distanza si caratterizza dunque per essere meno accessibile di quella in presenza, nonostante lo sforzo evidenziato dai docenti di tutti gli ordini di scuola per contattare gli studenti con telefonate, messaggi o ricerche sui social. La carenza di connessioni o mezzi tecnologici, una cultura

⁹ https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2020/03/m_pi.AOODPPR.REGISTRO-UFFICIALEU.0000318.11-03-2020.pdf

¹⁰ [https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario della Transizione.pdf](https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf).

¹¹ <http://www.indire.it/2020/07/29/indagine-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-uscito-il-report-preliminare/>.

¹² <http://www.sird.it/>.

digitale insufficiente nelle famiglie, negli studenti e negli insegnanti, insieme alla difficoltà da parte dei docenti nel modificare la propria didattica sono tra le possibili ragioni alla base di queste nuove forme di esclusione. Vediamo più in dettaglio alcuni dei principali nodi problematici.

Innanzitutto, i docenti dichiarano di aver dovuto affrontare l'emergenza senza una specifica preparazione: nonostante più di metà del campione avesse partecipato a percorsi formativi sull'utilizzo in classe di strumenti multimediali, la maggior parte degli intervistati non aveva avuto modo di riflettere attivamente sull'uso delle tecnologie nell'insegnamento a distanza. Rispetto alla gestione delle attività, la didattica a distanza ha richiesto una rimodulazione delle programmazioni, in modo più rilevante per infanzia e scuola primaria, con un conseguente carico di lavoro aggiuntivo per i docenti. Nonostante il maggior impegno, si evidenziano fin da subito problemi nella gestione degli ambienti di apprendimento e difficoltà nel coinvolgimento degli studenti. Nel complesso gli insegnanti indicano come principali criticità l'efficacia dell'apprendimento, la qualità delle interazioni e della comunicazione, l'autonomia degli studenti e l'inclusione. Rispetto alle scelte didattiche, i dati mostrano come i docenti abbiano preferito assumere strategie note e sperimentate, piuttosto che muoversi verso la ricerca di soluzioni innovative, favorendo ampiamente modalità trasmissive piuttosto che interattive. Tra le attività più frequenti figurano la trasmissione ragionata di materiali, le spiegazioni in presenza o registrate in differita, l'uso del libro di testo, i compiti a casa e lo studio individuale. Infine, per quel che riguarda gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento o bisogni educativi speciali, dal quadro complessivo emerge una maggiore attenzione negli istituti comprensivi rispetto agli altri ordini di scuola. In particolare, nella scuola secondaria di secondo grado si evidenzia uno scostamento significativo nella percezione degli interventi necessari tra insegnanti curricolari e docenti di sostegno. Anche rispetto alla valutazione i docenti riportano una certa insoddisfazione. Le modalità prevalenti rimangono compiti scritti e interrogazioni orali, mentre è risultato difficile attivare modalità di autovalutazione o valutazione tra pari. Inoltre, i docenti ritengono spesso di non essere stati in grado di apprezzare i risultati del loro lavoro, anche per mancanza di quei *feedback* che la valutazione in presenza generalmente offre.

In sintesi, dalla valutazione complessiva dell'esperienza da parte dei rispondenti emerge come, a fronte di un grande carico di lavoro, vissuto con partecipazione sia dagli insegnanti sia dalle scuole, la valutazione del risultato non appaia commisurata alla percezione di efficacia nell'apprendimento, di inclusione e di possibilità di un'adeguata valutazione del profitto. All'interno di questo quadro complesso, i docenti sottolineano tuttavia alcuni aspetti positivi: l'esperienza della didattica a distanza ha generato lo sviluppo di nuove competenze professionali, in particolare in ambito tecnologico, riconosciute

come utili anche per il futuro, nonché favorito una maggiore collaborazione tra insegnanti, in particolare nell'infanzia e nella scuola primaria.

I dati fin qui discussi riguardano la scuola in generale, coinvolgono docenti di ruolo o supplenti, ma non differenziano l'insegnamento curricolare dalle azioni relative all'italiano L2. Il presente lavoro intende dunque contribuire alla riflessione sulla didattica a distanza portando l'attenzione sugli interventi integrativi mirati a sviluppare le competenze linguistiche degli studenti bilingui o di recente immigrazione.

4. Lo studio

La ricerca che si presenta ha l'obiettivo di rilevare con quali modalità siano stati realizzati interventi mirati all'insegnamento dell'italiano L2 durante il periodo di chiusura degli edifici scolastici tra fine febbraio e giugno 2020. Poiché rispetto all'implementazione di questo tipo di azione didattica il panorama italiano è estremamente variegato e non è possibile individuare un'uniformità nelle pratiche messe in atto nei diversi contesti, si è ritenuto utile concentrare l'indagine su un'area geografica limitata: tre province dell'Emilia Romagna in cui l'insegnamento dell'italiano L2 è gestito secondo due modelli; da un lato progetti realizzati in collaborazione con gli enti territoriali che prevedono il coinvolgimento di docenti esperti esterni, dall'altro attività promosse affidando incarichi aggiuntivi a docenti curricolari della scuola. La ricerca ha pertanto coinvolto insegnanti interni ed esperti esterni che a vario titolo si occupano di italiano L2, figure professionali non incluse negli studi di più ampia scala attualmente a disposizione.

La partecipazione all'indagine è avvenuta su base volontaria, gli insegnanti sono stati raggiunti tramite le loro scuole di appartenenza o gli enti di formazione con cui collaborano. I dati sono stati raccolti nel mese di luglio 2020, favorendo così una riflessione a posteriori rispetto all'esperienza della didattica a distanza. Più in dettaglio, hanno partecipato all'indagine 14 docenti, tutte donne, con un'età compresa tra i 30 e i 65 anni, impegnate nell'insegnamento dell'italiano L2 per un periodo variabile tra i 10 e i 15 anni. Sette di loro operano come collaboratrici esterne su progetti finanziati da enti territoriali, sia in scuole primarie che in scuole secondarie, mentre le restanti sette sono insegnanti di ruolo di area linguistica a cui sono affidati nelle scuole di appartenenza incarichi aggiuntivi per l'insegnamento dell'italiano L2. Di queste, tre lavorano nella scuola primaria e quattro nella scuola secondaria.

Il lavoro delle docenti esterne su progetto e delle insegnanti interne con incarichi aggiuntivi si differenzia per il numero di scuole e allievi con cui si trovano a operare. Le docenti esterne collaborano con diversi istituti comprensivi, realizzano interventi per moduli di 25-50 ore a cui partecipano complessivamente tra i 70 e i 120 studenti. Le attività in questo caso sono or-

ganizzate per gruppi di livello, includendo sia principianti assoluti che livelli anche piuttosto avanzati. Le docenti interne con incarichi aggiuntivi gestiscono invece piccoli gruppi di 2-10 studenti appartenenti a una stessa scuola, lavorano principalmente con principianti e con interventi di 10-30 ore.

Con l'intento di osservare a fondo la prospettiva di ogni singola insegnante, a scapito della numerosità del campione, si è preferito raccogliere i dati attraverso interviste orali di una certa durata, piuttosto che impiegare questionari strutturati. Questi ultimi infatti, nonostante offrano dati statisticamente più robusti, hanno il limite di non favorire un confronto con i partecipanti. Attraverso le interviste orali è stato invece possibile creare uno spazio di ascolto attivo, favorendo non solo resoconti più approfonditi dell'esperienza, ma anche una maggiore condivisione rispetto alle riflessioni alla base delle soluzioni adottate. Ciascuna intervista ha avuto una durata variabile compresa tra i 45 minuti e le 2 ore. Per garantire una certa uniformità nella raccolta delle informazioni, l'intervistatore aveva a disposizione un elenco di domande a cui fare riferimento, raggruppate nei seguenti macro-temi:

- descrizione dettagliata del contesto in cui si insegna l'italiano L2;
- familiarità di insegnante e studenti con le tecnologie per l'insegnamento linguistico;
- accesso ai dispositivi da parte di insegnanti e studenti;
- avvio della didattica a distanza e sua organizzazione;
- strumenti per la didattica a distanza
- strategie didattiche messe in campo;
- supporto da parte dell'istituto e dei colleghi;
- relazione con le famiglie;
- risposta degli studenti alle proposte didattiche.

In tutti i casi è emersa una sorprendente disponibilità delle insegnanti verso la condivisione, anche di aspetti critici. Le partecipanti hanno infatti espresso interesse nei confronti dell'indagine vedendola come uno spazio per fare in qualche modo il punto della situazione con sé stesse, un'occasione per confrontarsi, narrare e dare ordine ai pensieri, alle emozioni e alle scelte degli ultimi mesi di scuola, così come testimoniato da alcune docenti, anche con messaggi via mail nei giorni successivi all'intervista:

È stato molto utile per me partecipare alla ricerca, mi ha aiutato a rimettere in ordine le idee. Sono stati mesi di lavoro intensissimo, con un carico emotivo non indifferente. Sento che abbiamo molto da condividere tra colleghi, se vogliamo davvero portarci a casa qualcosa di nuovo da tutta questa esperienza. Con gli anni di insegnamento che ho alle spalle ne ho visti di cambiamenti nei progetti sull'inclusione, ma mai come stavolta mi sono ritrovata a interrogarmi così tanto su quello che stavo facendo. A differenza di quanto accade di solito, non stavamo sperimentando con un obiettivo predefinito o un progetto formativo strutturato, per molti giorni l'unico obiettivo era non perdersi.

Poiché la partecipazione all'indagine era su base volontaria, è bene sottolineare come le informanti qui considerate possano ritenersi docenti particolarmente "attive" e comunque coinvolte in progetti che in qualche modo rappresentano buone pratiche nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2. Le risposte dunque indicano la percezione di operatori che solo in parte rappresentano il variegato mondo dell'insegnamento dell'italiano L2 a scuola. In tal senso lo studio non ha certamente l'ambizione di essere esaustivo, ma piuttosto mira a mettere in luce una serie di processi che possono essere stati attivati dall'esperienza della didattica a distanza in relazione all'insegnamento dell'italiano L2 anche in altri contesti.

5. I risultati dell'indagine

I risultati dell'analisi qualitativa delle interviste vengono presentati raggruppando i dati intorno a una serie di macro-temi. Si inizia con la rilevazione della familiarità di docenti e studenti con le tecnologie prima della pandemia, per poi affrontare alcuni aspetti legati all'organizzazione delle attività, includendo sia la possibilità di accedere a dispositivi che le azioni intraprese per riprendere i contatti con gli studenti e avviare l'attività didattica a distanza. Successivamente, si approfondisce il tema delle scelte in termini di programmazione o selezione di attività e materiali da proporre agli allievi, descrivendo quindi in dettaglio le strategie messe in campo dalle docenti intervistate. Si conclude presentando le riflessioni relative alle relazioni con colleghi e famiglie.

5.1. Familiarità dei docenti con le tecnologie per l'insegnamento linguistico

Il primo tema affrontato nelle interviste è quello relativo alla familiarità pregressa con le tecnologie per l'insegnamento linguistico. Delle 14 docenti intervistate, 9 dichiarano di aver seguito nel loro percorso formativo almeno un corso su temi legati alle nuove tecnologie. In particolare, le docenti esperte esterne riportano un uso sistematico di materiali multimediali, quali percorsi su *cd-rom*, anche collegati a libri di testo, o materiali tratti da siti didattici, impiegati in aula con i loro studenti o consigliati agli insegnanti curricolari come risorsa aggiuntiva per approfondimenti individuali in classe. Tutte le docenti lavorano con computer o materiali audio-video nelle loro lezioni in presenza e hanno riportato una certa familiarità con la LIM e il suo uso in aula. Diverse delle scuole in cui operano facevano già un uso sistematico di piattaforme per la condivisione di materiali, anche se queste non sempre risultavano di facile accesso, in particolare per gli studenti principianti o di recente

immigrazione. In ogni caso, nessuna docente racconta di esperienze pregresse nella gestione di corsi di italiano L2 interamente online.

Per quel che riguarda invece la partecipazione a percorsi formativi sulle tecnologie per l'insegnamento linguistico durante l'emergenza sanitaria, 10 docenti raccontano di aver preso parte a seminari, mentre 4 dichiarano di aver preferito consultarsi con i referenti per l'intercultura delle loro scuole, gli animatori digitali o con i docenti di classe, ritenendo in ogni caso piuttosto intuitivo l'uso delle piattaforme adottate. Inoltre, 3 delle insegnanti esterne hanno optato per l'organizzazione di gruppi di autoformazione e condivisione di risorse, anche con colleghi che lavoravano in altri progetti. In relazione alla qualità delle proposte formative, le docenti rivelano nel complesso una certa insoddisfazione, lamentando come la maggior parte delle iniziative fossero dedicate al funzionamento di piattaforme, software o *app* di vario tipo, piuttosto che mirate al loro uso per l'insegnamento linguistico, in particolare dell'italiano L2.

Un dato che emerge da tutte le interviste, indipendentemente dalla qualità o quantità di esperienze formative pregresse, è comunque un senso di impreparazione verso la didattica a distanza. Nonostante la significativa esperienza pregressa delle informanti nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, lo spostamento delle lezioni sul *web* ha imposto una completa revisione delle strategie didattiche: si è partiti impreparati, senza riferimenti precisi, ma con una grande determinazione di fronte all'emergenza a continuare nel miglior modo possibile il proprio lavoro.

5.2. Familiarità degli studenti con le tecnologie per l'insegnamento linguistico

Per quanto riguarda la dimestichezza con i dispositivi informatici da parte degli studenti, emerge un panorama piuttosto variegato. Nel complesso, i bambini dimostrano minore autonomia degli adolescenti, anche nelle scuole in cui già in precedenza si faceva uso di piattaforme digitali per la condivisione di risorse. Nonostante la diffusione di *smartphone* e *tablet* tra gli studenti, in particolare per le scuole secondarie, le insegnanti evidenziano come l'uso autonomo delle tecnologie riguardi la dimensione ludica e sociale, ma non la loro applicazione didattica:

Tutti siamo a conoscenza che i ragazzi di oggi sono denominati nativi digitali, personalmente sono rimasta sbalordita da come questa digitalità sia sopravvalutata. È certo che le nuove generazioni sono super formate in tema di social network, Instagram, Tik Tok e altri a me sconosciuti, ma quando si trovano di fronte una presentazione Power Point, file Word, ricerche web, per non parlare di fogli Excel cadono nel vuoto.

In sostanza, come vedremo in modo più dettagliato nella sezione dedicata alle scelte didattiche, il grado di autonomia rispetto alle tecnologie applicate all'insegnamento ha influenzato in modo significativo il lavoro delle docenti di italiano L2 intervistate. Se nel complesso infatti le lezioni in sincrono si sono dimostrate di facile accesso, le piattaforme come Classroom, WeSchool o il registro elettronico, richiedendo una serie di competenze informatiche per la gestione di file e risorse, sono risultate meno accessibili agli studenti, dunque scarsamente impiegate nelle attività di italiano L2. In questo senso si rileva una sostanziale differenza nella possibilità di fruire agevolmente delle proposte rivolte a tutta la classe rispetto a quelle mirate all'italiano L2: poiché le prime si basano almeno in parte sull'uso di piattaforme per la condivisione di materiali, non sempre hanno permesso un'attiva partecipazione degli studenti bilingui, mentre nel caso delle attività mirate all'italiano L2 le docenti intervistate hanno riportato pochissimi casi di dispersione. Il dato evidenzia come la presenza nelle scuole di risorse dedicate all'italiano L2 abbia costituito un importante supporto per l'inclusione scolastica. Non mancano infatti testimonianze di casi in cui, a partire dalla frequenza delle attività di italiano L2, è stato possibile favorire successivamente anche la partecipazione alle attività di classe.

5.3. Accesso ai dispositivi

Immediatamente connesso con il tema della familiarità con le tecnologie per l'apprendimento linguistico ritroviamo quello dell'accesso ai dispositivi. Per le insegnanti non si sono rilevate difficoltà, mentre più delicata la situazione per gli studenti. Lo *smartphone* è stato in molti casi l'unico strumento a disposizione, in particolare nella fase iniziale di avvio della didattica a distanza. Nonostante i singoli istituti si siano attrezzati fin da subito, anche fornendo agli studenti, ove necessario, computer, *tablet* o schede per connettersi, spesso la scarsa competenza informatica e la presenza di più figli in età scolare in una stessa abitazione hanno comunque limitato l'efficacia degli interventi attuati. Il telefono dunque ha continuato a costituire per molti l'unico dispositivo per accedere alla didattica a distanza.

Tale situazione ha portato le docenti di italiano L2 a costruire interventi su misura, selezionando i canali con cui erogare la didattica a distanza sulla base delle effettive disponibilità di ciascun gruppo di studenti, piuttosto che sulla gamma di funzioni offerte dalle varie piattaforme a disposizione.

Io ho eliminato un po' quelle che sono le potenzialità del mezzo ovvero appunto usare siti, link, cioè quello che farei in classe. Io in classe uso il computer, in questo caso però no perché con il telefonino non era possibile.

In molti casi l'organizzazione delle lezioni è stata rimodulata più volte nel tempo: se nelle fasi iniziali, con l'intento di non escludere nessuno, si sono

favoriti canali di comunicazione informale, come *skype* e *whatsapp*, nelle fasi successive, ove possibile, si è proceduto con l'introduzione di altri strumenti, in particolare Zoom e Google Meet, includendo nei percorsi di italiano L2 momenti dedicati all'alfabetizzazione informatica o alla presentazione di alcune funzionalità delle piattaforme utilizzate dalle classi di appartenenza degli studenti. In questo senso la didattica a distanza è stata un'occasione per ampliare l'offerta formativa:

All'inizio abbiamo creato un tutorial in varie lingue per spiegare come usare Zoom con il cellulare perché molti di loro avevano solo il cellulare. Quindi è stata anche una sorta di alfabetizzazione digitale perché poi insieme a scaricare Zoom abbiamo insegnato ad aprirsi una mail, andare a trovare dei link, aprire dei link, salvare dei materiali, quindi le varie applicazioni per la scrittura, la lettura, la registrazione vocale e la trascrizione della registrazione vocale.

In ogni caso, nella scelta degli strumenti da utilizzare, si è data priorità, oltre che all'accessibilità, ove possibile, alla coerenza con le scelte effettuate dalle singole classi di appartenenza degli studenti bilingui, anche nei casi in cui una stessa insegnante operava in diversi contesti:

Trovandomi a lavorare in classi diverse ho utilizzato gli stessi strumenti adottati dalle varie classi.

Con i ragazzi delle superiori abbiamo usato Skype, utilizzato già dai ragazzi. Con i ragazzi delle medie, abbiamo usato inizialmente Zoom per arrivare a maggio a usare Meet e Classroom. Con i bambini della primaria inviavo via Whatsapp un'attività didattica ludica a settimana da fare con i genitori.

Nelle scuole in cui sono attivi progetti per l'inclusione in collaborazione con enti territoriali, i mediatori linguistico-culturali hanno svolto poi un importante ruolo di facilitazione nella condivisione delle indicazioni per accedere alla didattica a distanza:

Le scuole hanno creato dei tutorial [per l'uso delle piattaforme] che però si sono rivelati troppo complessi per le famiglie straniere, quindi il Centro ha semplificato e tradotto una serie di guide all'accesso che sono state utilizzate come base per un tutoraggio individuale o per l'aiuto tra pari.

In sintesi, le interviste mostrano come la presenza di docenti di italiano L2 interni o esterni alla scuola, insieme alla possibilità di attingere a servizi di mediazione, hanno permesso di raggiungere, informare e includere studenti che non sarebbero stati in grado di gestire in autonomia l'accesso agli strumenti necessari per la didattica a distanza.

5.4. Avvio delle attività a distanza

La fase di organizzazione e avvio delle attività a distanza è da tutte le informanti riconosciuta come il momento più complesso. La chiusura delle scuole ha colto tutti impreparati. Solo 5 insegnanti su 14 hanno iniziato le attività a distanza nel mese di febbraio, mentre la maggior parte lo ha fatto dopo 2-3 settimane dalla chiusura della scuola (più precisamente, 8 nel mese di marzo e una ad aprile). Tale diversa scansione temporale risulta strettamente legata alla solidità dei progetti di inclusione. Gli istituti con progetti stabili sono stati in grado di avviare fin da subito interventi di italiano L2; in altri contesti, in particolare dove per la scuola stessa è risultato difficile attivare la didattica a distanza per tutti, ha avuto un ruolo significativo l'impegno personale del singolo docente di italiano L2 o dell'ente territoriale che gestiva questo tipo di interventi.

La fase iniziale di avvio delle attività è stata in tutti i casi estremamente dispendiosa in termini di risorse, poiché ha richiesto per gli studenti bilingui un attento lavoro di monitoraggio, una cura individuale, studente per studente, famiglia per famiglia. Ove ciò è stato condotto in stretta collaborazione tra scuola, insegnante di italiano L2 e mediatore, le attività a distanza sono state attivate con maggior rapidità e successo.

Un enorme lavoro di contatto individuale telefonico tramite i mediatori.

La scuola ha gestito le comunicazioni ufficiali, io ho partecipato come ponte per arrivare alle famiglie anche grazie al nostro servizio di mediazione.

Seppure non numerosi nel contesto in cui si è condotta l'indagine, non mancano comunque casi di istituti in cui non sono state attivate iniziative per l'italiano L2. Ciò che emerge dalle testimonianze delle informanti rispetto a tali situazioni è fondamentalmente questo: prese dalla complessità organizzativa della didattica a distanza, alcune scuole, anche con un'incidenza significativa di studenti bilingui, sembrano non aver considerato gli interventi di italiano L2 tra le priorità.

In sintesi, anche in relazione all'avvio delle attività, i dati suggeriscono come non solo la disponibilità di figure dedicate all'insegnamento dell'italiano L2 e alla mediazione ma soprattutto la presenza di progetti con una certa stabilità siano stati fattori decisivi per la realizzazione della didattica a distanza.

5.5. Strategie didattiche

La parte più estesa delle interviste riguarda la descrizione delle scelte effettuate in relazione alla progettazione dei percorsi e alle strategie didattiche messe in atto negli interventi dedicati all'italiano L2.

Da un punto di vista prettamente organizzativo, un primo aspetto su cui le docenti portano l'attenzione è il bisogno di creare un equilibrio tra l'organizzazione oraria prevista dai progetti delle singole scuole o degli enti territoriali e il contesto della didattica a distanza. Tutte le docenti intervistate insegnano l'italiano L2 con moduli di una durata limitata nel tempo. A differenza di quanto accade per gli insegnamenti disciplinari, l'italiano L2 non prevede figure stabili all'interno della scuola, ma è appunto gestito come progetto che si integra all'offerta formativa, senza coprire in modo continuativo tutto il periodo scolastico. Di conseguenza, in alcuni casi non è stato possibile fornire un supporto di italiano L2 durante il periodo di chiusura degli edifici scolastici perché erano già state esaurite le risorse destinate a tale azione; in altri casi gli interventi sono stati attivati, ma solo per una parte del periodo in cui le scuole erano impegnate nella didattica a distanza:

Noi lavoriamo ad ore e quando finivano le ore non era poi possibile continuare il lavoro con gli studenti. Noi insegnanti dovevamo dedicarci ad altri gruppi e ricominciare in qualche modo da capo.

Nella fase di avvio delle attività, un momento che abbiamo visto essere di una certa complessità, la presa di contatto con gli studenti ha spesso coinciso con l'organizzazione di gruppi di lavoro che non erano stati attivati in presenza. Questa situazione è emersa per 8 su 14 delle insegnanti intervistate. In 7 casi si tratta delle insegnanti esperte esterne. Per loro, al momento della chiusura delle scuole, solo una parte dei laboratori di italiano L2 erano stati avviati, mentre un buon numero sarebbe dovuto iniziare proprio con il secondo quadrimestre. La costruzione di nuovi gruppi di lavoro a distanza e una mancata conoscenza pregressa degli studenti ha reso ancora più complesso il lavoro delle docenti, sia rispetto alla gestione del gruppo, che alla valutazione delle competenze iniziali, elemento chiave nella progettazione degli interventi:

Di leggere subito tutte le loro competenze non se ne parla, questa cosa a distanza non è immediata, certamente in presenza riesco subito ad avere una lettura dei bisogni, invece qui lo sto indovinando piano piano, ci metto un po' di più.

Le docenti esperte esterne si muovono poi in varie scuole e devono coordinare i loro diversi impegni settimanali. Di conseguenza, durante la didattica a distanza si sono trovate a gestire ogni giorno molte lezioni, con diversi gruppi e livelli. A ciò si è aggiunta la necessità di armonizzare gli interventi di italiano L2 con le attività di classe, anche in termini di progettazione. Il fatto poi di avere incarichi formalizzati come numero di ore di insegnamento frontale non ha sempre reso possibile il riconoscimento del tempo dedicato alla preparazione di materiali per lo studio autonomo, spesso richiesti invece dalle scuole. In altre parole, la distanza ha portato a un sovraccarico di

impegni per molte delle docenti intervistate, di nuovo in maniera più rilevante per le docenti esperte esterne:

Il mio orario di lavoro settimanale in complesso è raddoppiato, a fronte di un orario di lezione praticamente dimezzato.

Se per i docenti curricolari è stato più semplice organizzare il loro impegno lavorativo adeguandolo alle richieste della didattica a distanza, tale flessibilità non è sempre stata possibile per le docenti di italiano di L2. Tutte le insegnanti riconoscono l'importanza di rivedere la durata delle lezioni in sincrono: se in presenza le lezioni hanno in genere la durata di un'ora e mezza o due, con cadenza settimanale, a distanza sarebbe stato più efficace organizzare lezioni brevi e frequenti, principalmente perché i tempi di attenzione online variano rispetto a quelli in presenza:

Se in presenza gli incontri sono una o due volte a settimana, online bisognerebbe vedersi un po' tutti i giorni. Qui entra in gioco la fattibilità.

All'inizio abbiamo cercato di tenere gli orari che erano quelli della lezione in presenza, quindi erano orari un po' scomodi nel senso che ci siamo accorti subito che era improponibile fare una lezione di due ore online a dei ragazzini di quindici anni. Allora a quel punto [...] ho deciso di dividere le mie cinque ore in un'ora al giorno.

In sintesi, nei contesti in cui le docenti hanno potuto lavorare in modo più flessibile, adattando il loro incarico alle esigenze della didattica a distanza e alle caratteristiche degli studenti, il lavoro è stato più agevole, dove ciò non è stato fatto gli interventi sono risultati più complessi da gestire. Gli elementi sopra descritti evidenziano una debolezza intrinseca delle azioni dedicate all'italiano L2: essendo basate principalmente su finanziamenti esterni, non prevedendo incarichi stabili e non rientrando dunque a pieno titolo nel curriculum degli studenti, a differenza di quanto avvenuto per gli insegnamenti disciplinari, non è sempre stato possibile adattarne in modo ottimale l'organizzazione alle richieste della didattica a distanza.

Per quel che riguarda le scelte prettamente didattiche, il primo dato che emerge dalle interviste è il costante tentativo di cercare soluzioni il più possibile adeguate ai vari contesti. È rilevante sottolineare come le diverse strategie messe in campo non siano legate a scelte individuali della singola insegnante, al contrario, una stessa docente ha spesso intrapreso strade diverse con i vari gruppi di studenti con cui lavorava. Complessivamente l'erogazione della didattica a distanza è avvenuta in quattro modi: a) sostituendo parte del lavoro svolto dai docenti di classe; b) offrendo un tutoraggio individuale a supporto delle attività di classe; c) fornendo regolarmente materiali facilitati ai docenti di classe; d) organizzando lezioni in compresenza con il docente

curricolare, coinvolgendo così tutti gli studenti della classe in cui era inserito lo studente bilingue.

Più in dettaglio, la prima soluzione è stata in genere adottata con i principi assoluti: quando le attività curricolari a distanza risultavano poco accessibili, il consiglio di classe ha preferito favorire la partecipazione ad attività di italiano L2. Non mancano casi, in particolare nelle scuole secondarie, in cui tale scelta è stata invece fatta dal singolo studente, che dimostrava un'assidua frequentazione delle attività di L2, ma era assente a molte delle proposte di classe. La seconda soluzione è stata invece preferita per studenti di livello intermedio e avanzato, in particolare nelle scuole secondarie di secondo grado. In questo caso, le insegnanti di italiano L2 preparavano testi o videolezioni semplici da utilizzare per lo studio individuale, eventualmente integrandoli con brevi sessioni di tutoraggio per lo svolgimento guidato di attività assegnate in classe. La terza soluzione è stata adottata invece in due tipi di situazione: da un lato veniva favorita nelle scuole in cui nemmeno per le classi erano state attivate modalità di lavoro in sincrono, dall'altro in scuole in cui gli insegnanti di classe chiedevano esplicito supporto alle docenti di italiano L2. In quest'ultimo caso, spesso i materiali condivisi con gli insegnanti di classe andavano ad aggiungersi alle lezioni di italiano L2 in sincrono. La quarta soluzione, meno frequente e riportata solo da 3 docenti su 14, rappresenta invece un esempio di buona pratica stimolata dall'emergenza: nelle scuole in cui esisteva già in precedenza una stretta collaborazione tra docenti di classe e insegnanti di italiano L2, si è creato lo spazio per la sperimentazione di percorsi di didattica inclusiva rivolti a tutta la classe, favorendo un lavoro integrato tra insegnante di classe e insegnante di italiano L2.

Nella descrizione di esempi di singole lezioni emerge comunque una differenza sostanziale tra i resoconti delle docenti interne e quelli delle esperte esterne: per le prime, la didattica a distanza ha attivato modalità principalmente trasmissive, mentre per le altre più frequentemente interattive. Esemplicativi i commenti riportati di seguito, il primo di un'insegnante interna, il secondo di un'esperta esterna:

La lezione devo dire purtroppo che è diventata pressoché frontale utilizzando questa modalità. Con Meet purtroppo si è creata questa dinamica di lezione frontale e non lo posso nascondere, è stato così perché proprio la centralità degli alunni si è completamente persa. Abbiamo lavorato tanti anni per l'inclusione e affinché lo studente diventasse il centro vero e proprio della lezione e poi ci siamo trovati inevitabilmente noi docenti sul piedistallo a mio avviso c'è stato un passo indietro.

Rispetto a come è cambiata l'organizzazione delle lezioni direi che è cambiata in meglio. Ho avuto modo di dare più spazio ai miei studenti e ai loro bisogni, di andare dritto a ciò che serve, di affinare l'attenzione alla lingua.

Per quel che riguarda le docenti interne, le attività nella maggior parte dei casi prendevano il via da un video o da una pagina di un manuale, in genere condiviso in sincrono, per poi passare ad attività di comprensione o riflessione grammaticale. In altri casi invece la lezione era basata su materiali di studio assegnati dai docenti di classe: la docente di L2, per piccoli gruppi o individualmente, risolveva i dubbi o le domande degli studenti, fornendo eventualmente riscritture semplici di testi disciplinari. Pur riconoscendo il ruolo chiave nell'apprendimento della produzione e dell'interazione tra studenti, la gestione delle lezioni a distanza da parte delle docenti interne sembra non aver favorito questa dimensione:

Lavori di gruppo? Purtroppo la scarsa autonomia degli studenti non mi ha permesso di realizzarne.

È mancata la presenza fisica soprattutto per i più piccoli, la possibilità di sviluppare attività manuali e lavori di gruppo, che sono parte integrante dei percorsi [in presenza].

Diverse invece le lezioni descritte dalle docenti esperte esterne. In questo caso le insegnanti segnalano innanzitutto un'aumentata attenzione verso l'ascolto dei bisogni degli allievi, spesso trasformati in stimoli per costruire gli interventi didattici:

Lo spazio della lezione online era un momento per interagire fra loro, sia in L1 che in L2, così ho assecondato quello che era anche un loro bisogno.

Ho notato proprio che la DAD dà la possibilità di entrare in una relazione più stretta con gli studenti e allo stesso tempo di avvertire anche di più il bisogno dello studente.

Tra le attività più utilizzate, le docenti hanno indicato l'attenzione alla costruzione di routine, attraverso ad esempio l'uso di giochi didattici, spesso impiegati come stimolo per l'avvio delle lezioni, di albi illustrati per la narrazione di storie attraverso attività di ipotesi, o ancora di task o di attività di *problem solving*. La lezione era poi in buona parte dedicata all'interazione tra studenti a coppie o in piccolo gruppo, la restituzione al docente e una successiva riflessione linguistica calibrata sul parlato degli allievi.

Ho giocato molto per rendere le lezioni più stimolanti e interattive, per avere una partecipazione attiva.

Davo una situazione, un problema da risolvere e ci lavoravamo interattivamente insieme. Ad esempio abbiamo scritto insieme una lettera formale al sindaco per sapere quando sarebbero riaperte le palestre.

In relazione alle abilità maggiormente esercitate, tutte le docenti esperte esterne riportano l'attenzione alla dimensione orale e ai lavori di gruppo:

Il tipo di situazione ha fatto sì che l'interazione orale e la comprensione fossero maggiormente esercitate rispetto alla produzione scritta.

Ho privilegiato l'ascolto e la produzione, con tante attività di gruppo.

In altre parole, la didattica a distanza, nel caso delle docenti esperte esterne, sembra aver stimolato una maggiore attenzione al parlato e all'interazione, offrendo anche l'opportunità di ampliare la varietà di *input* linguistici a cui gli studenti venivano esposti:

Abbiamo potuto sperimentare l'utilizzo di tante risorse didattiche, così come contenuti multimediali di vario tipo, materiali autentici, anche il feedback è risultato più preciso e mirato.

In ogni caso, diversamente da quanto ci si potrebbe aspettare, l'insegnamento dell'italiano L2 non ha portato a un reale aumento nell'uso delle tecnologie per l'insegnamento; al contrario ha spinto le docenti a ridurlo per concentrarsi sulla lingua:

[La Dad mi ha spinta a] togliere e andare all'essenziale, perché quello che ho fatto io è stato un po' spogliare tutti gli strumenti che usiamo che possono essere il libro, il computer, la mimica, per andare a ridurre e togliere, per entrare nella parola con molta attenzione. Per entrare proprio nell'ascolto della parola. Mentre magari in presenza vai con il Power Point, con il video e con altre modalità, a me personalmente questa cosa mi ha portato invece a tornare indietro proprio a una spontaneità, un'interazione semplice, io in presenza uso molto il computer e facevo lavorare sulla produzione scritta individuale, qui sono tornata alle parole dette e ascoltate.

Nonostante i vari esempi di strategie didattiche documentate dalle interviste, per molte docenti rimane comunque un senso di delusione rispetto ai risultati finali, soprattutto in relazione alla possibilità di poter valutare con efficacia gli effetti delle scelte didattiche:

Se si giudica il lavoro in un'ottica emergenziale direi che il risultato è stato quello di non perdere i contatti e portare avanti un minimo di allenamento alla didattica, ma parlando in termini di risultato, purtroppo non posso dire di essere pienamente soddisfatta.

Non sono soddisfatta dei risultati. Sicuramente in presenza sarebbe andata meglio. A distanza non riesco sempre a capire se le cose venivano apprese.

L'esperienza della didattica a distanza è stata inevitabilmente un'occasione per riflettere attivamente sulla didattica, sui materiali e sulle attività più funzionali in questo contesto, nel rispetto dei bisogni complessivi degli

studenti, che non includono solo l'apprendimento della lingua, ma anche la dimensione emotiva e sociale:

La parte positiva, cambiando un po' gli schemi uno ripensa al proprio modo di insegnare e prova a vedere anche cose che potrebbero essere più positive.

Sicuramente ho fatto molte riflessioni sul ruolo della fisicità all'interno dell'insegnamento e sulle tecniche e tecnologie che si possono utilizzare all'interno della lezione. Porto a casa anche una diversa consapevolezza dello stare a scuola, del senso di abitare un luogo e una comunità fatta di esigenze diverse e professionalità molteplici e integrate.

È stata un'occasione di crescita professionale non indifferente. Ho maturato una certa flessibilità mentale e organizzativa e ho dato peso ancor di più alla diversificazione continua degli stimoli e delle attività, così da tenere alta la motivazione degli studenti.

In sintesi, al di là delle esperienze individuali, la didattica a distanza è stata riconosciuta come un'occasione formativa, un momento di crescita professionale, uno spazio che ha riaperto domande e riflessioni anche sul *come* e *cosa* insegnare, in modo anche più significativo per le docenti con una lunga esperienza professionale.

5.6. Relazione con i colleghi

La situazione di emergenza e le sfide organizzative e didattiche poste dalla distanza hanno certamente favorito la relazione con i colleghi, anche se con alcune differenze tra docenti esperte esterne e docenti interne. Le docenti esterne sottolineano l'importanza della collaborazione con gli altri colleghi di L2 appartenenti al progetto a cui afferiscono. La didattica a distanza ha portato a un intensificarsi sia degli incontri di coordinamento, sia degli scambi informali con altri insegnanti di italiano L2:

Il Centro si confronta settimanalmente sulle difficoltà didattiche riscontrate e sulle strategie da mettere in atto per migliorare, in questo periodo ancora di più.

Ci siamo sempre sentiti, confrontati e nessuno è stato lasciato da solo a decidere come impostare il lavoro. Ci sentivamo sempre e ognuno sapeva cosa faceva l'altro.

Per le docenti interne invece non si registrano occasioni di scambio con altri colleghi che si occupano di italiano L2. Per entrambi i gruppi invece si rileva in qualche misura un rafforzamento delle relazioni con i docenti delle classi di appartenenza degli studenti bilingui, anche se in maniera più rilevante per le docenti interne. Nel loro caso infatti l'emergenza ha attivato un

maggiore senso di collegialità e ha favorito il confronto e lo scambio tra colleghi. La distanza ha creato il bisogno di ricostruire spazi per il confronto informale, tra pari, che in genere in presenza avviene nei corridoi o in aula insegnanti.

Quando sei a scuola ci sono gli scambi in corridoio, sulla porta, in sala insegnanti. A distanza li abbiamo ricreati con lunghe chiacchierate al telefono o via Meet. Abbiamo parlato tanto di didattica, per raccontarci cosa stavamo facendo o darci consigli.

In parte diversa l'esperienza delle docenti esperte esterne. Nonostante tra le finalità del loro lavoro rientri la comunicazione con i docenti di classe, l'ampio numero di scuole in cui si muovono e la mancanza in diversi casi di un'abitudine a incontri regolari non hanno sempre favorito il coordinamento e la relazione diretta con le classi. Si individuano infatti due tipi di situazioni opposte: alcune caratterizzate da un senso di delega, altre invece in cui è stato possibile rafforzare la collaborazione con i docenti di classe. Nel primo caso la relazione è descritta come totalmente assente o limitata a richieste di materiali da utilizzare con i propri studenti; nel secondo le docenti esperte esterne si sono regolarmente confrontate con i colleghi di classe e hanno avuto modo, come descritto nella sezione precedente, di collaborare attivamente, anche progettando percorsi in compresenza.

Nei progetti in cui è inclusa la figura del mediatore, la didattica a distanza ha generato anche una più stretta interazione tra docente di L2 e mediatore. Se in presenza infatti il servizio di mediazione è gestito dal docente di classe, con la didattica a distanza anche gli insegnanti di italiano L2 hanno collaborato direttamente con i mediatori:

È stata un'occasione per lavorare di più con i mediatori. Abbiamo fatto delle cose insieme a maggio per l'esame di terza media abbiamo lavorato soprattutto [con loro] con gli studenti appena arrivati.

Riassumendo, la distanza nella maggior parte dei casi ha generato una più stretta collaborazione tra colleghi, non tanto attraverso momenti istituzionali, ma piuttosto attraverso contatti informali. Emerge dalle interviste come la didattica a distanza abbia spostato il dialogo tra colleghi da scambi in presenza più spesso legati alla soluzione di questione burocratiche o organizzative a momenti di confronto maggiormente dedicati alla didattica. Di fronte alla complessità della situazione, le docenti intervistate hanno sentito il bisogno di condividere strategie e soluzioni adottate.

5.7. Relazione con le famiglie

In genere l'insegnante di italiano L2 non ha contatti diretti con le famiglie, poiché tale relazione viene gestita dai docenti di classe. Con la didattica a

distanza invece anche questa figura entra in contatto con le famiglie, in modo più evidente nella fase di avvio delle attività:

Abbiamo usato i mediatori e whatsapp per metterci in contatto con le famiglie. In genere i genitori non entrano in contatto con l'insegnante di italiano L2, questa è stata invece l'occasione per avviare un contatto diretto, almeno con i ragazzi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

In parte diversa la situazione per le scuole superiori, dove anche in presenza il coinvolgimento delle famiglie è marginale. In questo caso le docenti di italiano L2 hanno infatti preso contatto direttamente con gli studenti, senza necessariamente appoggiarsi alle famiglie. Queste, anche se comunque definite come collaborative e partecipi, non sono quasi mai entrate in contatto con gli insegnanti di italiano L2:

Io sentivo in sottofondo i genitori ma non ho mai avuto contatti diretti.

Dalle interviste emerge comunque come "l'ingresso nelle case" portato dalla didattica a distanza abbia permesso alle docenti di conoscere più a fondo il contesto familiare di ciascuno studente. Nel discutere della relazione con le famiglie infatti una parola che risuona in tutte le interviste è proprio "intimità".

Per quel che riguarda invece il supporto delle famiglie allo svolgimento delle attività didattiche, tutte le docenti ne riconoscono il ruolo chiave. La didattica a distanza ha indubbiamente aperto per i genitori "una finestra" sulla scuola, per molti è stata l'occasione per osservare e toccare con mano il lavoro didattico, conoscere meglio i docenti e rilevare con più attenzione le modalità con cui i figli partecipavano alle attività. Buona parte delle docenti infatti sottolinea la presenza di un familiare durante le lezioni:

Ogni volta che ci si metteva in contatto con i ragazzi per fare le videolezioni c'era comunque anche la famiglia, nel senso che c'era la mamma, c'era il fratello, diciamo che siamo entrati un po' nelle case di tutti e loro sono entrati nelle nostre case.

La mamma si è più interessata, si è più agganciata alla scuola. È vero che il prossimo anno si potrebbe pensare di creare un'alleanza più forte in questa direzione.

In sintesi, la didattica a distanza ha messo in evidenza l'importanza della cura nelle relazioni familiari. L'emergenza ha spinto la scuola a trovare nuovi canali e ad aprirsi maggiormente a una comunicazione uno a uno con le famiglie, non più solo tramite i momenti istituzionali e ufficiali delle riunioni. La relazione "intima" generata dalla didattica a distanza in molti casi ha rafforzato l'alleanza educativa tra casa e scuola o per lo meno ha aperto la strada in questa direzione.

6. Riflessioni conclusive

Negli ultimi mesi molte voci, più o meno autorevoli, hanno parlato di scuola e di didattica a distanza, cercando anche di discutere del ruolo e dell'efficacia dell'uso delle tecnologie per l'insegnamento. Forse una delle voci più flebili è stata quella dei docenti, in particolare di chi si occupa di italiano L2 a scuola. Con questo lavoro, seppure con i limiti dovuti all'esiguità del numero di informanti considerati e al contesto geografico ristretto, si è tentato di dare voce all'esperienza di questi professionisti.

Indubbiamente l'emergenza ha messo a nudo una serie di criticità del sistema scuola. In primo luogo la fragilità dei progetti dedicati all'inclusione scolastica e all'insegnamento dell'italiano L2: quando presenti, sono in genere delegati a finanziamenti esterni o comunque limitati nel tempo. I dati discussi nelle pagine precedenti mostrano infatti come una delle variabili che ha inciso maggiormente sulla qualità degli interventi a distanza è stata proprio la disponibilità di risorse da dedicare a figure specializzate, quali mediatori e insegnanti di italiano L2. L'organizzazione per “pacchetti orari” delle azioni per l'inclusione non ha permesso, nemmeno nei contesti più solidi e organizzati, quella continuità didattica, ancora più necessaria in un momento così delicato. In secondo luogo, la distanza ha inevitabilmente riportato l'attenzione sull'importanza della cura delle relazioni con studenti e famiglie, non solo perché si è reso necessario un accompagnamento nell'accesso a dispositivi e a *software*, ma soprattutto perché si è percepito con più vigore il valore di un'attiva partecipazione alla vita scolastica. La dimensione intima della “scuola da casa” ha permesso alle docenti intervistate di rilevare la presenza di famiglie che in genere in condizioni normali partecipano poco ai momenti di comunicazione istituzionale, mostrando come l'alleanza educativa possa essere sostenuta soprattutto ampliando i canali e gli spazi per la comunicazione.

Infine, l'improvviso spostamento delle lezioni sul *web* ha costretto le docenti, incluse quelle che avevano una lunga esperienza di insegnamento, a riflettere e confrontarsi attivamente sulla didattica. L'emergenza ha certamente accelerato le esperienze nell'uso delle tecnologie, sia per studenti che per insegnanti, ma dai dati qui discussi, nonostante tutte le informanti abbiano indicato l'utilità di questi strumenti anche con il ritorno in presenza, non sembra essere il loro uso l'elemento su cui si è focalizzata maggiormente l'attenzione. Al contrario, la loro sperimentazione forzata ha in realtà spinto da un lato alla ricerca di ciò che è essenziale nell'insegnamento e dall'altro a un ascolto più attento dei bisogni educativi degli studenti. Attenzione alla relazione, interazione, varietà di stimoli, partecipazione attiva sono tra le parole più frequentemente usate dalle docenti intervistate nel descrivere l'azione didattica a distanza. In alcuni casi queste espressioni sono impiegate per indicare ciò di cui si è sentita la mancanza, in altri per descrivere le strade in-

traprese. Indubbiamente, quello che emerge dall'indagine è lo stimolo offerto dalla didattica a distanza verso una riflessione profonda sulle proprie pratiche didattiche, piuttosto che una maggiore integrazione delle tecnologie all'insegnamento.

I mesi di scuola a distanza hanno lasciato aperti una serie di interrogativi, insieme alla sensazione di essere riusciti solo in parte a realizzare il proprio ruolo formativo. In altre parole, l'emergenza con le sue sfide ha sottolineato l'urgenza di mettere a punto interventi strutturali e di qualità per il supporto linguistico degli allievi bilingui.

Riferimenti bibliografici

- Atmojo, Arief E. – Nugroho, Arif (2020), *EFL Classes Must Go Online! Teaching Activities and Challenges during COVID-19 Pandemic in Indonesia*, in «Register Journal», 13/1, pp. 49-76 (<https://journalregister.iainsalati-ga.ac.id/index.php/register/article/view/4051>, ultima consultazione: 06.12.2020).
- Fansury, Andi H. – Januarty, Restu – Rahman, Ali Wira – Syawal (2020), *Digital Content for Millennial Generations: Teaching the English Foreign Language Learner on COVID-19 Pandemic*, in «Journal of Southwest Jiaotong University», 55/3 (<http://jsju.org/index.php/journal/article/view/630>, ultima consultazione: 06.12.2020).
- Febriani, Suci R. – Widayanti, Rizka – Amrulloh, Muhammad A. – Mufidah, Nuril (2020), *Arabic learning for elementary school during covid-19 emergency in Indonesia*, in «Okara Journal», 14/1, pp. 67-80 (https://www.researchgate.net/publication/341825394_Arabic_Learning_for_Elementary_School_during_COVID-19_Emergency_in_Indonesia, ultima consultazione: 06.12.2020).
- Ferdig, Richard E. – Mouza, Chrystalla – Hartshorne, Richard – Baumgartner, Emily – Kaplan-Rakowski, Regina (2020), *Teaching, Technology and Teacher education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the field*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) (https://www.researchgate.net/publication/342212283_Teaching_Technology_and_Teacher_Education_During_the_COVID-19_Pandemic_Stories_from_the_Field#fullTextFileContent, ultima consultazione: 06.12.2020).
- Gao, Lori X. – Zhang, Lawrence J. (2020), *Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19*, in «Frontiers in Psychology», 11/549653

(<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Girelli, Claudio (2020), *La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19*, in «RicercaAzione», 12/1, pp. 203-220 (<https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/10/1.-Claudio-Girelli-Esperienze-e-riflessioni1.pdf>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Hartshorne, Richard – Baumgartner, Emily – Kaplan-Rakowski, Regina – Mouza, Chystalla – Ferdig, Richard E. (2020), Special Issue Editorial: *Pre-service and Inservice Professional Development During the COVID-19 Pandemic*, in «Journal of Technology and Teacher Education», 28/2, pp. 137-147 (<https://www.learntechlib.org/primary/p/216910>, ultima consultazione: 24.11.2020).

Hodges, Charles – Moore, Stephanie – Lockee, Barb – Trust, Torrey – Bond, Aaron (2020), *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, in «Educause Review» (<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Lo Presti, Maria V. (2020), *Second Language Distance Learning: The Issue of Language Certification in the Time of COVID-19*, in «European Journal of Education», 3/2, pp. 89-102 (<https://journals.euser.org/index.php/ejed/article/view/4701>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Lucisano, Pietro (2020), *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, in «Lifelong, Lifewise Learning», 17/36, pp. 3-25 (<http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551>, ultima consultazione: 06.12.2020).

MacIntyre, Peter – Gregersen, Tammy – Mercer, Sarah (2020), *Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions*, in «System», 94, 102352 (<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X20307120>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Xuesong, Andy Gao – Jian, Tracy Tao (2020) *Teaching and learning languages online: Challenges and responses*, in «System» (<https://www.sciencedirect.com/journal/system/special-issue/10HCDZ0HBNR>, ultima consultazione: 06.12.2020).
