

Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: un intervento nella scuola secondaria

Comparing multimodality and traditional writing: an experience in secondary school

Paola Cortiana

Dipartimento di Filosofia, Sociologia Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova, Italy, paola.cortiana@unipd.it

HOW TO CITE Cortiana, P. (2017). Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: un intervento nella scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 68-77. doi: 10.17471/2499-4324/915

SOMMARIO Numerosi studi indagano gli effetti delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento della scrittura. Tali studi non possono oggi prescindere da una riflessione sui cambiamenti in atto nel concetto di testualità: i testi possono essere multimodali e differenti modalità, come parole, audio, immagini, link, video, possono essere portatrici di significato. Lo studio mira a indagare il rapporto tra scrittura tradizionale e nuove forme di espressione, analizzando gli effetti di un approccio multimodale sulla produzione del saggio breve previsto dall'Esame di Stato a conclusione del percorso di istruzione secondaria superiore.

PAROLE CHIAVE Multimodalità, Scuola Secondaria, Scrittura, Letteratura.

ABSTRACT Numerous studies focus on how new technologies influence learning to write processes. Nowadays, when considering the writing process, we need to consider changes that have occurred in the concept of textuality: multiple forms can be considered as texts, and texts can be multimodal. Modes such as words, audio, images, hyperlinks and video are all signs that carry meaning. This study analyses the relationship between traditional writing and new ways of expression, analysing the effects of a multimodal approach to the writing of the essay that Italian students are traditionally required to produce at the end of secondary school.

KEYWORDS Multimodality, Secondary School, Writing, Literature.

1. INTRODUZIONE

Numerosi studi vengono oggi condotti sul rapporto tra nuove tecnologie e apprendimento (Jonassen, Howland, & Marra, 2013; Karchmer-Klein, 2013). La didattica della scrittura non può prescindere da una riflessione sui cambiamenti che l'utilizzo delle nuove tecnologie hanno introdotto nella quotidianità. Grazie alla facilità di accesso e alla diffusione delle strumentazioni scritte utilizzabili attraverso i media digitali, mai come ora l'interazione tramite scrittura è stata presente e significativa

nelle relazioni umane. Alcuni studi sostengono che l'abitudine a svolgere contemporaneamente diversi compiti, ottenendo informazioni da più fonti di diversa natura producano degli effetti sui prodotti della comunicazione e sulla natura stessa della scrittura (Maragliano, 2014), rendendo molti approcci didattici obsoleti.

La scrittura attraverso le nuove tecnologie presenta delle peculiarità semiotiche che dovrebbero essere considerate per i loro effetti sulla scrittura accademica. La scrittura digitale è, infatti, fluida, manipolabile e permette facilmente la riorganizzazione della memoria di lavoro; inoltre, favorisce l'interazione e la fruizione dei contenuti tra gli studenti, che formano una nuova forma di *audience* (Magnifico, 2010). Nella scrittura digitale il mezzo definisce il modo, che non è più solo verbale: scrivendo digitalmente si assembla, si collega, si mostra (Laneve, 2014). Le ricerche sulla scrittura si interessano delle innovazioni tecnologiche con prospettive diverse: se l'approccio cognitivista pone l'accento su come le innovazioni possano incidere sui processi cognitivi coinvolti nella scrittura, l'approccio socio-costruttivista è interessato, invece, alle pratiche e alla comunità di dialogo che si creano attraverso l'interazione digitale (Boscolo, 2014).

Nell'ottica di una riflessione pedagogica è opportuno soffermarsi sui cambiamenti che le scritture digitali possono produrre sull'insegnamento della scrittura a scuola. In particolare, è interessante focalizzarsi sulle potenzialità offerte da un concetto flessibile di scrittura, che comporta assemblaggi, collegamenti e connessioni con codici semiotici diversi da quello verbale. Si parla oggi di "produzione multimodale": non solo parole scritte, ma molteplici forme possono essere testo, e i testi possono essere multimodali (Cope & Kalantzis, 2009; Thomas, 2011). Differenti modalità, come parole, audio, immagini, link, video, possono essere portatori di significato (Bezemer & Kress, 2008): quando gli scrittori integrano effettivamente le differenti modalità creano un insieme multimodale che esprime un significato unitario (Jewitt, 2011).

Alcune ricerche (Kress, 2003) evidenziano, inoltre, le potenzialità di un approccio multimodale alla composizione in cui la tecnologia non è più solo mezzo, bensì parte integrante del processo di scrittura (Karchmer-Klein & Shinas, 2012). In particolare, approcci didattici innovativi alla composizione possono favorire la creatività (Thomas, 2011), valorizzando forme di espressione utilizzate dagli studenti anche in contesto extrascolastico. Perché gli studenti possano realizzare vere composizioni multimodali dovrebbero, però, comprendere che ciascuna modalità è portatrice di significato (Kress, 2003) e imparare a tenere in considerazione i destinatari della loro composizione (Karchmer-Klein & Shinas, 2012), acquisendo gli elementi di base per esprimersi attraverso codici non verbali.

Insegnare a scrivere in questo nuovo contesto implica per gli insegnanti la capacità di avvicinare forme di espressione nuova. È necessario andare oltre il concetto di scrittura tradizionale cercando di valorizzare l'abitudine degli studenti alla scrittura non istituzionalizzata. Se obiettivo della didattica della scrittura è quello di favorire la capacità di esprimere contenuti ed emozioni, gli insegnanti potrebbero mettere gli studenti nelle condizioni di farlo attraverso la modalità che ritengono più idonea. Nell'ottica di una scrittura elastica e dilatata, il compito di produzione non assume più solo la forma istituzionalizzata del tema o saggio tradizionale, ma viene ripensato in termini multimodali.

Si apre per i docenti la sfida di accogliere nuove modalità espressive, di comprendere se e come queste possano essere intrecciate all'apprendimento della scrittura tradizionale: è possibile insegnare agli studenti a esprimere le loro idee in forma multimodale? Come mettere in relazione le nuove modalità espressive con la scrittura accademica? I prodotti multimodali possono essere funzionali a imparare a comunicare in modo nuovo? Come insegnare e valutare queste nuove testualità? Gli studenti sono pronti ad accogliere, in ambito accademico, le potenzialità di nuovi mezzi espressivi?

Queste sono le domande a cui il presente studio esplorativo ha cercato di contribuire a rispondere.

2. LA RICERCA

2.1. *Il contesto e gli obiettivi*

Il presente studio ha preso avvio da questo contesto teorico, nell'ipotesi che una produzione che coinvolge media diversi favorisca la motivazione e la capacità degli studenti di comunicare e la loro motivazione. Si intende indagare, quindi, se modalità plurime di comunicazione possano favorire la capacità di espressione degli studenti e se la produzione multimodale possa integrare e arricchire la scrittura tradizionale.

Un compito di scrittura che si presta ad analisi e riflessione sulla multimodalità è il saggio breve che viene richiesto agli studenti italiani all'Esame di Stato conclusivo del percorso di istruzione secondaria superiore. Questa tipologia di testo, ampiamente diffusa e praticata a partire dal terzo anno della scuola secondaria, richiede la comprensione e la rielaborazione di informazioni a partire da una pluralità di fonti di diversa natura (si può a tutti gli effetti parlare di multimodalità). Si tratta di un compito complesso e molto impegnativo che richiede l'utilizzo di diverse abilità e che rappresenta uno scoglio a volte mai superato con soddisfazione dagli studenti. Tale scrittura documentata può riguardare diversi ambiti tematici: artistico-letterario, storico, economico-sociale, scientifico-tecnologico. Il presente studio si sofferma sulla scrittura documentata nell'ambito artistico-letterario.

Per indagare le potenzialità di una forma espressiva di carattere multimodale è stato progettato un intervento specifico attraverso il quale si è cercato di avvicinare due modalità comunicative, una di tipo tradizionale (scrittura di un saggio breve), l'altra di tipo multimodale. Agli studenti è stato richiesto di esprimersi, oltre che attraverso la scrittura tradizionale, anche attraverso un prodotto multimodale. Per la realizzazione del prodotto multimodale gli studenti hanno utilizzato Glogster (<http://www.glogster.com/>), un semplice software open source che permette la creazione di prodotti in cui le idee possono essere espresse con diverse modalità (video, immagini, testi, link, registrazioni audio) e collegate tra loro.

Gli obiettivi del presente studio esplorativo sono stati:

- sperimentare le potenzialità di una forma di espressione multimodale, indagando la capacità degli studenti di esprimersi attraverso codici semiotici anche non verbali;
- mettere a confronto le composizioni multimodali con i saggi tradizionali, per analizzarne analogie, relazioni e possibili impieghi didattici;
- rilevare l'atteggiamento degli studenti verso la scrittura accademica e le nuove forme espressive.

2.2. *Le fasi*

Per raggiungere tali obiettivi è stata messa a punto una ricerca in tre fasi:

1) Nella fase di pre-intervento agli studenti è stato richiesto di elaborare un saggio breve tradizionale di ambito artistico-letterario sul tema "Padri e figli". La traccia, simile a quelle proposte all'Esame di Stato, prevedeva la rielaborazione personale di informazioni provenienti da fonti di modalità diversa (verbale e visiva).

2) Una fase di intervento a cura della ricercatrice, consistente in tre incontri di due ore ciascuno così suddivisi:

- Riflessione sulle caratteristiche del saggio breve di ambito artistico-letterario. Analisi e comprensione delle fonti.
- Introduzione alla multimodalità. Discussione sulle potenzialità dei diversi codici semiotici: ciascun mezzo espressivo veicola i contenuti arricchendo e integrando gli altri secondo il concetto di *modal affordance*, ossia il valore aggiunto che una risorsa può apportare in quanto espressa in un particolare codice semiotico (Kress, 2003).

- Presentazione della piattaforma Glogster per la realizzazione di prodotti multimediali. Agli studenti è stato proposto di elaborare una composizione sulla traccia: “Amore ieri e oggi: universalità o specificità dei modi di vivere e rappresentare l’amore?”. Sulla medesima traccia è stata richiesta successivamente la produzione di un saggio breve tradizionale.

3) Una fase di post-intervento durante la quale è stato chiesto agli studenti di produrre un saggio breve tradizionale di ambito artistico-letterario a scelta sul tema “La luna” o “La follia nelle arti”. È stato poi somministrato un questionario con tre domande a risposta aperta per rilevare il gradimento rispetto all’esperienza fatta con Glogster e alla possibilità di esprimersi in forma multimediale, oltre che sulle ricadute che l’esperienza ha avuto nella produzione dei saggi tradizionali.

Attraverso l’analisi delle caratteristiche delle composizioni realizzate si è cercato di individuare gli effetti di una metodologia didattica innovativa incentrata sull’utilizzo della piattaforma Glogster. Il fatto che gli studenti abbiano elaborato le proprie riflessioni sia in forma di saggio tradizionale, sia attraverso il prodotto multimediale, ha permesso di tracciare un confronto tra le due forme di composizione e rilevare l’atteggiamento degli studenti verso nuove forme espressive.

3. LA METODOLOGIA

Per raggiungere gli obiettivi è stato messo a punto uno studio esplorativo di tipo quasi- sperimentale (Cohen, Manion, & Morrison, 2011) con approccio misto, organizzato in tre fasi.

3.1. I partecipanti

La ricerca ha coinvolto trenta alunni (19 maschi e 11 femmine) frequentanti due classi quarte di un Liceo Scientifico di Padova.

3.2. Gli strumenti

In base ai diversi obiettivi sono stati utilizzati strumenti ad hoc. Per analizzare i prodotti multimediali e metterli a confronto con i saggi tradizionali, sono stati individuati differenti indicatori. I punteggi sono stati attribuiti da tre giudici indipendenti (la ricercatrice, un collaboratore di ricerca e un insegnante di scuola secondaria di II grado non coinvolto nei percorsi didattici proposti ai partecipanti), esperti nella valutazione delle abilità linguistiche scritte e con conoscenze di grammatica visiva. L’affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici, data dal rapporto tra il numero di accordi effettivi e il numero di accordi possibili (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). In caso di disaccordo nell’attribuzione dei punteggi, i giudici si sono confrontati e hanno discusso in modo da raggiungere un compromesso e assegnare un punteggio condiviso.

Il *prodotto multimediale* è stato valutato (Jewitt, 2011) in termini di:

- modi utilizzati: tipologia (testi, immagini, audio, video, link) e numero. L’accordo tra giudici è stato del 100%;
- rilevanza delle risorse semiotiche, con punteggi da 1 (scarsamente rilevante) a 4 (molto rilevante). I criteri (Karchmer-Klein & Shinas, 2012) sono riportati nella Tabella 1. L’accordo tra i giudici è stato del 78%;
- relazioni intersemiotiche, alla cui presenza è stata dedicata particolare attenzione, attraverso l’individuazione di un *reading path*. Quest’ultimo, definito come «*il percorso di interesse, attenzione, impegno, che un lettore sceglie per affrontare un testo*» (Kress & Van Leeuwen, 1996, p. 176), e indagato in ricerche che hanno utilizzato il medesimo strumento (Karchmer-Klein & Shinas, 2012), racchiude al suo interno quattro aspetti che possono essere considerati separatamente e possono aiutare nell’analisi.

Facendo riferimento agli elementi basilari di grammatica visiva, sono stati quindi presi in considerazione i diversi aspetti che concorrono alla creazione del *reading path*:

- 1) la presenza di una cornice (*framing*) (sì/no). Secondo Kress e Van Leeuwen (1996) è un elemento di coesione di un prodotto multimodale;
- 2) la disposizione compositiva (sì/no). La grammatica visiva individua tre macrostrutture compositive a cui sono riconducibili prodotti composti da elementi di modalità diverse:
 - composizione da sinistra a destra, che prevede la disposizione di elementi dati a sinistra e di elementi di novità a destra. Si tratta della disposizione più familiare e innata nella cultura occidentale, dove la lettura procede da sinistra a destra. Molti messaggi pubblicitari sono caratterizzati da questa disposizione;
 - composizione dal basso verso l'alto, con elementi reali nella parte sottostante e elementi di possibilità/ideali nella parte superiore della composizione;
 - disposizione centralizzata, con l'elemento più importante posto al centro e gli altri disposti a raggiera.
- 3) l'attenzione alla salienza (sì/no). L'uso del colore e delle forme ha una giustificazione contenutistica. Secondo Kress e van Leeuwen (1996), l'attenzione del lettore viene fatta convergere verso alcuni elementi perché essi sono centrali nel percorso da seguire;
- 4) la presenza di elementi coesivi (sì/no). La presenza di tali elementi permette di individuare un collegamento tra le fonti e di seguire un percorso nella lettura.

L'accordo tra giudici nella rilevazione dell'indicatore "relezioni intersemiotiche" è stato dell'84%.

Schema dei criteri utilizzati per valutare la rilevanza delle risorse semiotiche
4 Rilevanza ottima (Chiaramente rilevante)
3 Rilevanza buona (Rilevante ma necessita di integrazioni per chiarire il significato)
2 Rilevanza discreta (La rilevanza non è chiara. Sono necessari ulteriori modi per chiarire il significato)
1 Rilevanza bassa (Irrilevante)

Tabella 1. Schema per la rilevanza delle risorse (tratto da Karchmer-Klein & Shinas, 2012).

Per operare un confronto tra modalità espressive nuove e forme di scrittura tradizionali anche il saggio breve è stato valutato secondo i cinque indicatori ripresi e adattati dallo studio di Del Longo e Cisotto (2014). Anche in questo caso l'affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici. Le misure e le relative percentuali di accordo tra i giudici sono state:

- l'organizzazione complessiva (presenza di una introduzione/conclusione; eventuale paragrafazione; esposizione dei concetti; attenzione al lettore), con punteggi da 1 (scarso) a 5 (molto buono). L'accordo tra giudici è stato dell'86%; la coerenza, con punteggi da 1 (scarso) a 5 (molto buono). L'accordo tra giudici è stato del 92%;
- la coesione, con punteggi da 1 (scarso) a 5 (molto buono). L'accordo tra giudici è stato dell'88%;
- l'intertestualità, attraverso il numero riferimenti a fonti testuali. L'accordo tra giudici è stato del 98%;
- l'intermodalità, attraverso il numero di riferimenti a fonti di modalità diversa. L'accordo tra giudici è stato del 98%.

Infine, un questionario con tre domande a risposta aperta è stato somministrato in fase di post-intervento

e sottoposto ad analisi del contenuto di tipo tradizionale “carta e matita”.

4. RISULTATI E DISCUSSIONE

Vengono qui proposti i risultati in base agli obiettivi prefissati. Si evidenzia che, a causa del limitato tempo a disposizione, il presente studio esplorativo ha permesso di individuare delle tendenze che andranno approfondite nel corso di un successivo studio.

4.1. L'analisi dei prodotti multimodali

L'analisi dei trenta prodotti multimediali - un esempio di prodotto realizzato è proposto nella Figura 1 - evidenzia una tendenza degli studenti a un utilizzo solo parziale delle potenzialità dello strumento, a nostro avviso riconducibile al limitato tempo a disposizione per familiarizzare con grammatiche diverse da quella verbale.



Figura1. Esempio di prodotto multimodale realizzato con Glogster.

Rispetto all'indicatore *modi utilizzati*, le forme espressive utilizzate sono nel 58% dei casi di tipo testuale e nel 37% relative ad immagini; solo il 4% è di tipo audio e solo il 2% di tipo video (Figura 2).

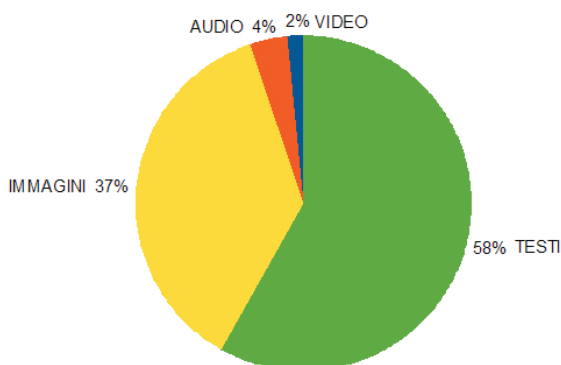


Figura 2. Utilizzo di modi all'interno dei prodotti multimodali.

La distribuzione di *utilizzo dei modi* evidenzia una predilezione per forme di espressione abbastanza tradizionali. L'unico modo, infatti, che viene utilizzato significativamente oltre a quello verbale è quello visivo (37%). Dopo un'analisi attenta dei prodotti multimodali i giudici sono concordi nell'evidenziare che gli studenti non tengono in considerazione il valore aggiunto che una risorsa può apportare in quanto espressa in un particolare codice semiotico; non sembrano infatti inserire fonti di una certa modalità sulla base del valore aggiunto della fonte (*modal affordance*), quanto piuttosto sulla base di una scelta estetica ed emozionale. Un'analisi attenta evidenzia, inoltre, rielaborazione e approfondimento personale limitati anche per quanto concerne le fonti verbali: i testi inseriti, infatti, sono costituiti da citazioni (35%) o da brevi composizioni (65%), che spesso si esauriscono però in frasi di commento alle immagini inserite.

Per quanto riguarda le *immagini*, sembra che la richiesta di utilizzare modalità differenti in un ambito artistico-letterario si traduca nel semplice inserimento di riproduzione di opere d'arte (78%). Le immagini, inoltre, non vengono inserite all'interno di un discorso organico e coeso, ma sono il più delle volte solo giustapposte e accompagnate da una didascalia. In riferimento ai rapporti tra immagini e testo, anche in questo caso si evidenzia un uso cauto di codici semiotici diversi da quello verbale: le immagini sono raramente del tutto autonome e vengono poco utilizzate in modo metaforico (Cardarello & Contini, 2012). Gli studenti prediligono una relazione di dipendenza tra testo e immagine (Martinec & Salway, 2005), in cui le immagini, secondo le funzioni individuate da Mayer (2001), sono perlopiù di carattere decorativo, fungono cioè da "addobbi" del testo, e in alcuni casi di tipo rappresentativo, dirigendo cioè l'attenzione del lettore dall'immagine al testo.

Per quanto riguarda l'indicatore *risorse semiotiche*, l'analisi dei prodotti multimodali, secondo la tabella utilizzata (Tabella 1), evidenzia un utilizzo consapevole delle risorse, che hanno una rilevanza discreta nel 27% delle composizioni, buona nel 47% e ottima nel 13%.

Per quanto riguarda una valutazione del prodotto multimediale dal punto di vista delle *relazioni intersemiotiche*, l'assegnazione del punteggio è stata più difficoltosa e meno concorde da parte degli esperti. La presenza di un *reading path* non è ravvisabile in quasi nessuno dei prodotti multimodali. Questo fattore può essere ricondotto al fatto che gli studenti hanno avuto troppo poco tempo per familiarizzare con lo strumento e non possiedono conoscenze relative a codici semiotici differenti o a elementi di grafica visiva. Nello specifico, l'analisi ha evidenziato i seguenti risultati:

- presenza di una cornice (*framing*): la percentuale di prodotti che presenta una cornice è del 70%; tra queste cornici alcune (30%) sono costituite da un dipinto inerente alla tematica, impostato come

- sfondo della composizione;
- presenza di una struttura compositiva. Solo in cinque prodotti, però, si distingue una chiara macrostruttura compositiva; in otto si può intravedere una tendenza a fornire una disposizione; nei rimanenti 17 non è possibile individuare nessuna struttura compositiva. Nei pochi prodotti multimodali in cui è ravvisabile una struttura compositiva si può generalmente riscontrare una tendenza a organizzare la composizione secondo una disposizione da sinistra a destra, dal noto al nuovo. Questo dato sembra suggerire che agli studenti manchino, nella maggioranza dei casi, sia gli elementi di base della grammatica visiva, sia una visione complessiva compositiva. Gli alunni faticano inoltre ad applicare principi differenti da quelli tradizionali scolastici (gli indicatori di una composizione scritta di qualità) anche se posti di fronte a un prodotto nuovo;
 - salienza: anche in questo caso, dall'analisi dei prodotti multimediali realizzati dagli studenti, non risulta esservi consapevolezza nell'utilizzo delle potenzialità del colore, dei caratteri e delle forme. Le scelte sembrano piuttosto riconducibili a ragioni estetiche o emozionali che non suggeriscono un percorso di lettura della composizione;
 - presenza di elementi coesivi: solo sette composizioni su 30 presentano elementi coesivi, costituiti quasi esclusivamente da frecce a volte poste anche in modo poco pertinente.

4.2. Il confronto tra le due forme di composizione

L'analisi dei saggi tradizionali sulla traccia "Amore ieri e oggi: universalità o specificità dei modi di vivere e rappresentare l'amore" ha permesso di operare un confronto tra le due modalità espressive, quella tradizionale e quella multimodale. Il confronto ha evidenziato che il prodotto multimodale viene percepito come slegato rispetto alla scrittura tradizionale. Per quanto riguarda i modi utilizzati, le fonti utilizzate all'interno della composizione multimodale non vengono generalmente utilizzate nei saggi tradizionali, seppure la traccia sia la medesima. Solo l'8% delle risorse utilizzate nei prodotti multimediali viene ripreso attraverso citazioni o riferimenti all'interno dei saggi tradizionali. Nell'elaborazione del saggio tradizionale la quasi totalità degli studenti ritorna all'utilizzo delle fonti fornite dalla traccia, trascurando le fonti visive a favore delle fonti verbali, che vengono più o meno adeguatamente utilizzate e integrate.

Al contempo non sembra esservi relazione tra la presenza di relazioni intersemiotiche e, in particolare, tra la struttura compositiva o gli elementi di coesione nelle composizioni multimodali e un punteggio alto negli indicatori "organizzazione" e "coesione" nei saggi tradizionali. Le composizioni rimangono prodotti distinti; in particolare, l'attenzione alla coesione nel prodotto multimodale non sembra essere correlata alla coesione nel saggio tradizionale. I due prodotti si confermano indipendenti e gli studenti che mostrano attenzione alla coesione nel prodotto multimodale non riportano un punteggio di coesione alto per quanto riguarda il saggio tradizionale. Tali dati confermano che il prodotto multimodale è vissuto come un prodotto diverso e forse non conciliabile con la scrittura tradizionale, perlomeno a fronte di una sperimentazione così limitata nel tempo.

4.3. L'atteggiamento degli studenti

La lontananza tra le due forme compositive viene confermata dalle risposte alle tre domande aperte proposte in fase di post-intervento. Dalle risposte si evince che l'esercitazione con la piattaforma è stata considerata una parentesi, un *divertissement* che non incide sull'atteggiamento verso la scrittura accademica che gli studenti hanno maturato e radicato nel corso di anni di scuola. Molti di loro ritengono che l'esercitazione con Glogster sia stata divertente, ma non la riconoscono come un'occasione di scrittura o di espressione di valore. La vivono come un gioco, in alcuni casi come un esercizio per la generazione

di idee che deve essere ricondotto entro i binari della scrittura tradizionale perché, dal momento che viene proposta a scuola, verrà probabilmente valutata.

5. CONCLUSIONI

Cercando di tracciare delle considerazioni conclusive da questa sperimentazione pilota si intende, innanzitutto, sottolineare che il tempo limitato permette di individuare solo delle tendenze che andranno confermate attraverso studi successivi. Ciò che appare comunque evidente è che gli studenti non hanno utilizzato appieno il prodotto a loro disposizione. Pur essendo abituati a manipolare una scrittura elastica e forme espressive multimodali nel loro tempo libero, quando vengono posti di fronte alla possibilità di esprimersi in nuove forme in contesto scolastico rimangono legati alla scrittura tradizionale e cercano di ricondurre anche il prodotto multimodale alle caratteristiche del prodotto tradizionale. Ciò che emerge, inoltre, è la predilezione per il modo verbale, mentre viene fatto un utilizzo cauto del codice visivo e un uso quasi irrilevante di fonti audio e audiovisive. Nell'inserimento di immagini l'approccio è tradizionale, spesso a scopo esemplificativo o ornamentale.

A fronte di tali tendenze si ipotizza che gli studenti, ormai a conclusione del loro percorso scolastico, siano preoccupati di utilizzare un linguaggio accademico conosciuto. Nel corso del loro percorso scolastico hanno maturato uno spirito di adattamento verso la scuola che li porta a riconoscere certe scelte come idonee o meno al "linguaggio" scolastico. Ritengono non tanto importante esprimere ciò che hanno dentro, quanto di riuscire a intercettare presunte intenzioni e desideri di chi li valuterà. Posti di fronte a uno strumento nuovo, "non istituzionalizzato", sembrano quindi nella maggior parte timorosi e si pongono in maniera tradizionale rispetto alle nuove tecnologie. L'intervento ha anche mostrato che una piattaforma come Glogster necessita di tempi più ampi perché gli studenti possano familiarizzare con lo strumento e le sue potenzialità e possano acquisire le conoscenze di base di codici semiotici differenti da quello verbale. Lo studio esplorativo ha fatto emergere con chiarezza che gli studenti non possiedono conoscenze di grammatica visiva o di altri codici semiotici. Si tratta di una non conoscenza che si ipotizza, comunque, sia riscontrabile anche nelle forme di espressione e comunicazione diffuse nel contesto extra-scolastico.

Come sviluppo di ricerca è stato pianificato uno studio che prevede un intervento in classe di almeno 20 ore, sviluppato insieme al docente curricolare, che porterà avanti e valorizzerà l'esperienza anche successivamente. La realizzazione di prodotti multimodali accanto a quella di testi tradizionali dovrebbe divenire, infatti, più diffusa e regolare nella quotidianità scolastica: perché questo sia possibile la scuola dovrebbe fornire innanzitutto ai docenti la possibilità di conoscere e approfondire strumenti nuovi, che saranno fatti oggetto anche di una valutazione diversa. Questi strumenti richiedono un ripensamento infatti in termini valutativi, perché, come osserva Benson (2014), «*Se le scritture non convenzionali degli studenti stanno per modificare con successo lo status quo della composizione, allora deve essere consentito anche di sconvolgere tanto la pedagogia della composizione quanto il nostro sistema di valutazione*» (p. 170).

6. BIBLIOGRAFIA

Benson, R. (2014). REVIEW: We Have Always Already Been Multimodal: Histories of Engagement with Multimodal and Experimental Composition. *College English*, 77(2), 165-175.

Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166-196.

Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 97-121.

- Cardarello, R., & Contini, A. (a cura di) (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma, IT: Edizioni Junior - Spaggiari.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London, UK: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Del Longo, S., & Cisotto, L. (2014). Writing to Argue: Writing as a Tool for Oral and Written Argumentation. (2014). In P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick, & C. Gelati (Eds.), *Writing as a Learning Activity* (pp. 14-43). Boston, MA: Brill.
- Jewitt, C. (Ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London, UK: Routledge.
- Jonassen, D., Howland, J., & Marra, R. M. (2013). *Meaningful Learning with Technology*. Boston, MA: Pearson New International Edition.
- Karchmer-Klein, R. A. (2013). Best practices in using technology to support writing. In S. Graham, C. A. Macarthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 309-333). New York, NY: Guilford.
- Karchmer-Klein, R., & Shinas, V. H. (2012). 21st Century Literacies in Teacher Education: Investigating Multimodal Texts in the Context of an Online Graduate-Level Literacy and Technology Course. *Research in the Schools*, 19(1), 60-74.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, UK: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London, UK: Routledge.
- Laneve, C. (2014). Le due ali della scrittura. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 7-17.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional Development in Integrating Technology into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, Motivation, and a Writer's Audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184.
- Maragliano, R. (2014). Scrittura volatile. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 38-52.
- Martinec, R., & Salway A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 337-371.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Thomas, A. (2011). Children's writing goes 3D: a case study of one primary school's journey into multimodal authoring. *Learning, Media and Technology*, 37(1), 77-93.