

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12208

Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti

Emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic. Looking at the local and national experience of teachers

Pietro Lucisano¹
Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua²
Simone Viridia^{3,4}

Sintesi

La chiusura delle scuole e la conseguente attivazione della didattica a distanza è stata una delle principali strategie di contenimento della pandemia Covid-19. Obiettivo del contributo è comprendere l'esperienza vissuta dagli insegnanti nelle scuole trentine a partire dai dati raccolti a livello italiano dalla Società Italiana di Ricerca Educativa. I risultati dell'indagine *mixed-method*, pur rilevando ragguardevoli similitudini fra l'esperienza locale e quella nazionale, evidenziano sia la necessità di ulteriori approfondimenti per far emergere le specificità che caratterizzano le singole situazioni, sia l'importanza di utilizzare tali dati per attivare percorsi di formazione e di ricerca finalizzati allo sviluppo dell'identità professionale dei docenti.

Parole chiave: Didattica in emergenza; Didattica a distanza; Covid-19; Provincia di Trento; Italia.

Abstract

The closure of schools and the shift to emergency remote education has been one of the main strategies for containing the Covid-19 pandemic. The objective of this paper is to understand the experience of teachers working in the province of Trento based on the data collected in Italy by the Italian Educational Research Society. The results of the mixed-method research, while detecting remarkable similarities between the local and national experience, highlight both the need for further in-depth analyses to bring out the characteristics of specific contexts, and the importance of using such data to activate training and research paths aimed at developing the professional identity of teachers.

Keywords: Emergency remote education; Distance education; Covid-19; Province of Trento; Italy.

1. Sapienza Università di Roma.

2. Università degli Studi di Verona.

3. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), simone.virdia@iprase.tn.it

4. Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, ai fini della valutazione accademica si attribuisca a Pietro Lucisano il paragrafo 2, a Claudio Girelli il paragrafo 5, a Simone Viridia i paragrafi 1 e 3, ad Alessia Bevilacqua il paragrafo 4.

1. Introduzione

L'epidemia globale legata al COVID-19 nel 2020 rappresenta un evento senza precedenti in termini di dimensioni e risposte dei Paesi per affrontare la pandemia. Le politiche dei governi sono state differenti per genere, tempistica e popolazione colpita, ma una delle misure più diffuse è stata la chiusura delle scuole. Più di 1,6 miliardi di studenti di tutte le età in tutto il mondo hanno subito la chiusura delle scuole e delle università a causa del COVID-19 (UNITED NATIONS, 2020; UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Il numero di studenti interessati è pari a circa il 94% degli studenti iscritti nel mondo (UNITED NATIONS, 2020; UNESCO, 2020a; 2020b). In risposta a questa crisi educativa globale, l'insegnamento online è stato adottato come soluzione temporanea d'emergenza al fine di mitigare gli effetti della pandemia sull'istruzione (Bozkurt & Sharma, 2020; Zhang *et al.*, 2020). Le case di tutto il mondo si sono trasformate in aule nel giro di pochi giorni. Le scuole hanno dovuto adattarsi molto rapidamente a un nuovo modello di insegnamento e apprendimento a distanza mai sperimentato prima in queste dimensioni, con profondi effetti sugli insegnanti e sugli studenti, effetti che non sono ancora noti.

La chiusura delle scuole e l'avvio della didattica online hanno sollevato incertezze e disaccordi su cosa e come insegnare (Wang *et al.*, 2020; Bergdahl & Nouri, 2020). Mentre alcuni vedono in questo passaggio senza precedenti e forzato dall'in-

segnamento in presenza all'insegnamento a distanza un'opportunità per cambiare l'istruzione o persino una "rivoluzione" che deve essere continuata (Assunção-Flores & Gabo, 2020), altri sono più cauti. Sebbene questa transizione alla didattica online possa essere tecnicamente classificata come didattica a distanza, molti autori evidenziano l'importanza di tenere separate l'esperienza temporanea e straordinaria legata all'emergenza sanitaria e la didattica a distanza online in tempi non emergenziali (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Inoltre molti autori mettono in discussione le implicazioni che la didattica online, soprattutto in un periodo di emergenza, può avere in termini di pari opportunità educative (Assunção-Flores & Gago, 2020; Bol, 2020). È probabile che il trasferimento della responsabilità educativa alle famiglie amplifichi l'impatto del contesto familiare sull'apprendimento perché la misura in cui i bambini e i ragazzi possono continuare ad apprendere a casa dipende dal sostegno e dalle risorse disponibili in famiglia. Alcuni primi studi suggeriscono che il lockdown avrà conseguenze educative di vasta portata, specialmente per i minori vulnerabili (Andrew *et al.*, 2020; Bol, 2020; Bayrakdar & Guveli, 2020; UNESCO, 2020a; Haeck & Lefebvre, 2020).

Nonostante il dibattito che questa situazione emergenziale ha sollevato sui vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza, la chiusura delle scuole a livello nazionale, ma in generale globale, ha richiesto una transizione, seppur provvisoria, all'istruzione digitale. Questa è stata (e continua ad

essere), pur nella sua tragicità, un'esperienza unica nel suo genere, soprattutto se si considera la numerosità di studenti e insegnanti coinvolti. Riteniamo essere importante da un punto di vista sociale e scientifico comprendere e valorizzare questa esperienza. Il presente contributo ha questo obiettivo e nello specifico approfondirà i seguenti temi: la rimodulazione della didattica dovuta al passaggio da un insegnamento in presenza a un insegnamento online, gli strumenti e le strategie utilizzate dagli insegnanti per garantire la continuità didattica durante il lockdown, la valutazione dell'esperienza didattica online, le difficoltà e criticità riscontrate dagli insegnanti e, infine, i percorsi avviati per garantire continuità didattica anche agli studenti con bisogni educativi speciali.

2. Il framework metodologico

Il presente contributo utilizza i dati raccolti dalla Società Italiana di Ricerca Educativa (SIRD) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIIM). Tra aprile e giugno 2020 è stato somministrato un questionario a un campione di insegnanti. La compilazione del questionario è avvenuta su base volontaria. Nonostante la non rappresentatività del campione, questa è l'unica indagine su scala nazionale che ha visto la partecipazione di 14.106 insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, distribuiti in 20 regioni (Lucisano, 2020).

L'indagine presentata in questo contributo si pone come obiettivo l'identificazione e la comprensione dell'esperienza vissuta dagli insegnanti impegnati, nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Trento, nell'implementazione dell'istruzione online effettuata durante l'emergenza Covid-19. Per indagare il fenomeno da differenti punti di vista, si è ritenuto opportuno adottare un disegno di ricerca *mixed-method* QUAN-QUAL con triangolazione simultanea o parallela. Lo studio quantitativo e quello qualitativo sono stati condotti in contemporanea, focalizzando l'attenzione sugli stessi aspetti del fenomeno da due punti di vista differenti (Koskey & Stewart, 2013).

2.1. L'indagine quantitativa

Per quanto riguarda la provincia di Trento, il campione è composto da 400 insegnanti. In Tab. 1 esso viene descritto differenziando tra campione trentino e quello nazionale.

Il questionario è stato organizzato in riferimento a diverse tematiche, ognuna composta da molteplici indicatori. Per avere una fotografia quanto più comprensiva, ma allo stesso tempo sintetica, dell'esperienza vissuta dagli insegnanti sono stati creati degli indici tematici che riassumono molteplici informazioni correlate tra loro. Le informazioni contenute in ogni indice, le scale utilizzate e il livello di attendibilità degli indici, misurato attraverso l'alfa di Cronbach, sono presentati in Tab. 2.

Il primo indice riassume informazioni ri-

	Italia		Trentino	
	%	N	%	N
Ordine				
- Primaria	49	6579	45	194
- Secondaria di primo grado	28	3840	33	132
- Secondaria di secondo grado	23	3176	19	74
Età				
- Meno di 35 anni	11	1490	15	59
- Tra i 35 e i 45 anni	27	3663	26	106
- Tra i 45 e 55 anni	37	5014	36	144
- Oltre i 55 anni	25	3306	22	90
Macro area geografica				
- Nord est	27	3724	-	-
- Nord ovest	28	3838	-	-
- Centro	22	3053	-	-
- Sud/isole	22	2980	-	-

Tab. 1 - Descrizione dei campioni.

guardo al livello di rimodulazione della programmazione didattica richiesto dal passaggio alla didattica online. Agli insegnanti è stato chiesto di indicare in che misura abbiano dovuto ripianificare vari aspetti della loro didattica, come gli obiettivi di apprendimento, le strategie didattiche, le modalità di valutazione, la condivisione con i colleghi, il monte ore settimanale dedicato alla didattica stessa.

Il secondo gruppo di indicatori riguarda gli strumenti utilizzati per garantire continuità didattica anche nel periodo di lockdown. Sono emersi tre indici: il primo riguarda l'utilizzo di strumenti specifici per una didattica interattiva, come app per la condivisione e la produzione di materiali o piattaforme digitali come Google Meet e Zoom; il secondo riguarda strumenti legati a una comunica-

zione individuale, come telefono o messaggistica istantanea; il terzo, infine, riguarda l'utilizzo di strumenti multimediali, come blog, social, siti dei libri di testo o altri materiali multimediali.

Il terzo gruppo di indicatori concerne le strategie utilizzate nella didattica online. Il primo indice riguarda l'adozione di strategie tradizionali, come compiti a casa e studio individuale, spiegazioni dell'insegnante, libri di testo. Il secondo indice, invece, riguarda l'utilizzo di attività collettive, come lavori di gruppo, discussioni collettive in sincrono, laboratori virtuali.

Il questionario includeva anche due batterie di domande volte a rilevare da un lato la valutazione dell'esperienza degli insegnanti e dall'altro difficoltà e criticità emerse. L'indice relativo alla valutazione dell'esperienza

Indici	Indicatori	Alfa di Cronbach
Rimodulazione	(1) Obiettivi di apprendimento; (2) strategie didattiche; (3) modalità di valutazione; (4) ruolo e spazio conferito alle competenze non-cognitive ed emotivo-relazionali; (5) monte ore settimanale effettivo di DaD rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL; (6) collegialità. <i>Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, abbastanza; 4, molto; 5, del tutto</i>	0.77
Strumenti: materiali multimediali	(1) Canali; (2) YouTube; (3) materiali multimediali gratuiti; (4) blog; (5) siti dei libri di testo digitali; (6) social; (7) RayPlay. <i>Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto</i>	0.72
Strumenti: modalità interattive	(1) App interattive per la condivisione e la produzione di documenti; (2) piattaforme digitali; (3) classe virtuale. <i>Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto</i>	0.63
Strumenti: comunicazione individuale	(1) Telefono; (2) messaggistica istantanea. <i>Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto</i>	0.72
Strategie: attività tradizionali	(1) Intervento successivo alla spiegazione; (2) compiti a casa e studio individuale; (3) interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi; (4) trasmissione ragionata di materiali; (5) libri di testo. <i>Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto</i>	0.70
Strategie: attività collettive	(1) Presentazione lavori di gruppo; (2) lavori di gruppo non strutturato; (3) discussione collettiva in sincrono; (4) presentazione di lavori individuali da parte di studenti o gruppi; (5) laboratori virtuali; (6) classe capovolta. <i>Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto</i>	0.83
Valutazione esperienza	(1) Efficacia per l'apprendimento degli studenti; (2) qualità dell'interazione e della comunicazione; (3) possibilità di realizzare un'adeguata valutazione del profitto; (4) inclusione di tutti gli studenti; (5) impegno da parte degli studenti; (6) autonomia degli studenti nella gestione delle attività; (7) funzionalità degli ambienti di apprendimento; (8) disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie). <i>Scala: 1, molto bassa; 2, bassa; 3, media; 4, alta; 5, molto alta</i>	0.83
Difficoltà e criticità	(1) Difficoltà organizzative; (2) disagio personale nella gestione della didattica a distanza; (3) gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento; (4) difficoltà nella gestione della classe; (5) difficoltà a percepire la partecipazione degli studenti; (6) riorganizzazione delle modalità di valutazione; (7) difficoltà tecniche nei collegamenti internet. <i>Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, abbastanza; 4, molto; 5, del tutto</i>	0.82
Percorsi BES	(1) Il PEI è stato rimodulato; (2) il PDP è stato rimodulato; (3) sono state previste specifiche modalità di interazione a distanza tra alunno e docente; (4) è stato previsto l'uso di ulteriore materiale personalizzato; (5) sono state contattate le famiglie per valutare insieme la nuova situazione; (6) sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PDP; (7) sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PEI. <i>Scala: 0, no; 1, sì</i>	0.80

Tab. 2 - Indicatori utilizzati per la costruzione degli indici e loro livello di attendibilità.

riassume informazioni sul giudizio degli insegnanti circa l'apprendimento degli studenti, la qualità della comunicazione, l'inclusione, l'autonomia e l'impegno degli studenti e altri aspetti che potrebbero essere stati influenzati, negativamente come positivamente, dal passaggio da una didattica in presenza a una didattica online. L'indice su difficoltà e criticità invece riassume il livello di difficoltà percepito dagli insegnanti riguardo a diversi aspetti, come difficoltà organizzative, digitali, di programmazione, di valutazione dell'apprendimento, di gestione della classe.

Infine, l'ultimo indice è rivolto ad approfondire un tema che ha ricevuto particolare attenzione a livello mediatico, quello dell'inclusione e, più nello specifico, se l'esperienza di didattica online durante la chiusura delle scuole abbia compromesso l'offerta didattica per gli studenti con bisogni educativi speciali. In questo caso l'indice riassume gli interventi attivati per studenti con BES durante il lockdown.

Tutti gli indici hanno un alfa di Cronbach superiore allo 0.7, con la sola eccezione dell'indice relativo alle modalità interattive. In generale, possiamo affermare che il livello di attendibilità, quindi la capacità degli indici di descrivere il concetto sottostante attraverso gli indicatori considerati, sia buono.

L'obiettivo dell'indagine quantitativa è strettamente descrittivo. Oltre a mostrare il valore medio dei vari indici descritti sopra, differenziando per ordine scolastico, per quanto riguarda la valutazione dell'esperienza e le difficoltà e le criticità riscontrate, verranno anche presentate statistiche descrittive per

ogni singolo indicatore, al fine di restituire una fotografia più dettagliata del fenomeno.

2.2. *L'indagine qualitativa*

Il questionario ha incluso anche quattro domande aperte finalizzate ad ascoltare la voce degli insegnanti (Lucisano, 2020) relativamente ai seguenti aspetti:

1. la difficoltà degli studenti a seguire la DaD;
2. i punti di forza dell'esperienza di didattica a distanza (2 spazi di risposta);
3. i punti di debolezza della DaD (2 spazi di risposta);
4. riflessioni e commenti.

Per l'analisi dei dati si è fatto ricorso all'*inductive content analysis* (Cole, 1988). Per ogni risposta sono stati identificati, utilizzando come supporto tecnico il software NVivo10, passaggi significativi in relazione agli obiettivi della ricerca. A ogni frammento è stata attribuita un'etichetta concettuale; le etichette formulate sono state successivamente raggruppate in categorie.

Tutti i 400 insegnanti inclusi nel campione trentino hanno risposto alle domande aperte generando un corpus di 1603 frammenti significativi, 384 etichette e 18 micro-categorie che verranno a seguire presentate, raggruppate in tre macro-categorie interpretative.

3. Risultati quantitativi della ricerca

3.1. L'offerta didattica durante l'emergenza COVID-19

La Fig. 1 riporta le modalità di insegnamento utilizzate dagli insegnanti dei tre ordini scolastici. Le barre riportano l'utilizzo medio delle due modalità di insegnamento su una scala che va da 1, per niente, a 5, molto. In generale i dati fanno emergere un utilizzo tra l'abbastanza o il molto frequente di entrambe le modalità, indicando quindi come gli insegnanti, e più in generale le scuole, siano stati in grado di garantire continuità didattica anche durante la chiusura, nonostante la mancanza di una preparazione a fronte di un evento inaspettato e nonostante la straordinarietà della situazione che si sono trovati a gestire. Un aspetto interessante è la differenza tra gli insegnanti della scuola primaria trentini e i colleghi delle altre regioni

italiane. Nella scuola primaria le lezioni in modalità sincrona sono state utilizzate in misura minore rispetto alle modalità in asincrono, però la differenza tra queste due modalità è particolarmente forte tra gli insegnanti trentini rispetto ai colleghi delle altre regioni. Gli insegnanti della primaria trentini hanno utilizzato poco più di qualche volta le videolezioni in sincrono rispetto a un utilizzo abbastanza frequente dei colleghi delle altre regioni. Invece sono state utilizzate leggermente di più le lezioni in differita.

Entrando nel merito dell'organizzazione didattica, la Fig. 2 riporta i risultati riguardo alla rimodulazione della programmazione didattica e alle strategie e strumenti didattici utilizzati, quindi tutti gli indici che riguardano l'offerta didattica durante il periodo di lockdown. Nello specifico sono riportati i valori medi di ogni indice, differenziando per ordine scolastico e zona geografica. Le scale riportate nel grafico si riferiscono alle scale originali degli indicatori utilizzati nei vari indici.

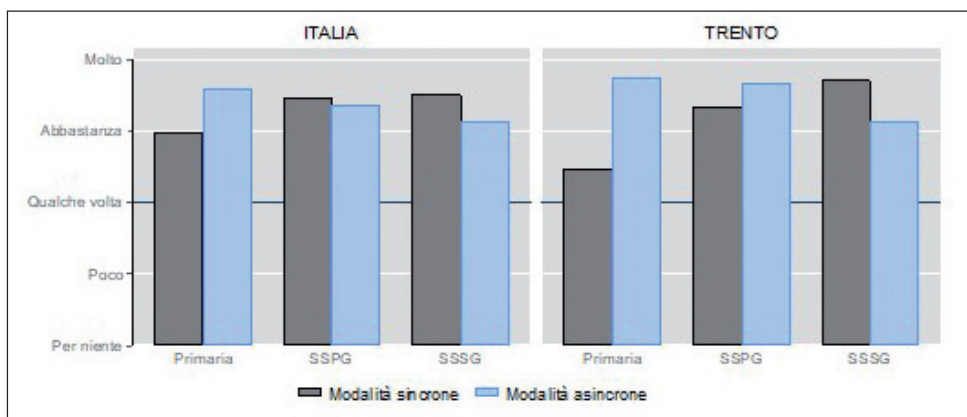


Fig. 1 - Modalità di insegnamento utilizzate dagli insegnanti durante la chiusura delle scuole a causa dell'emergenza COVID-19.

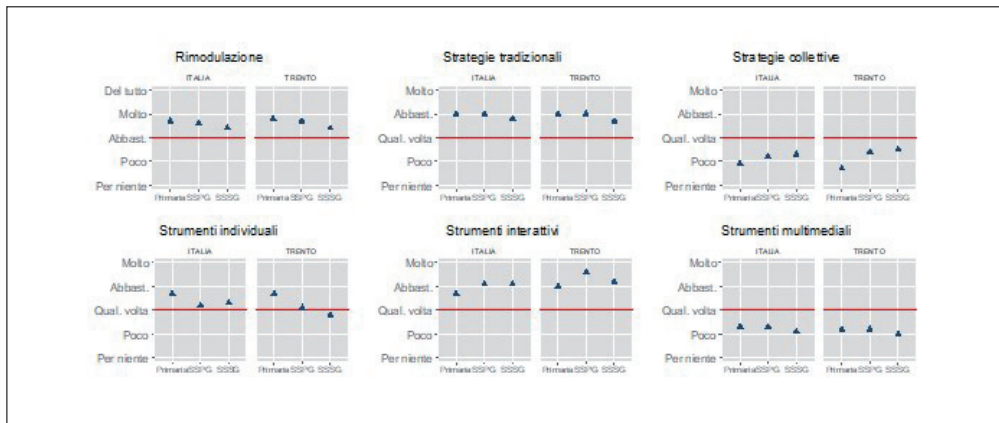


Fig. 2 - Valore medio degli indici relativi all'organizzazione dell'offerta didattica durante la chiusura delle scuole a causa dell'emergenza COVID-19.

Il passaggio da una didattica in presenza a una didattica online dovuto alla chiusura delle scuole ha costretto gli insegnanti di ogni ordine, e senza differenze tra Trentino e il resto del Paese, a rimodulare tra l'abbastanza e il molto l'organizzazione della didattica da loro erogata. Sono stati soprattutto gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado a dover ripensare e riorganizzare la loro didattica al fine di garantire continuità educativa. Le differenze rispetto alla secondaria di secondo grado rimangono a ogni modo molto limitate.

Per quanto concerne le strategie didattiche messe in campo, emergono soprattutto quelle tradizionali a essere state utilizzate, quindi interventi e spiegazioni degli insegnanti, compiti a casa e studio individuale. A essere state utilizzate poco frequentemente, invece, sono le attività collettive, come lavori di gruppo e discussioni tra studenti, soprattutto nella scuola primaria. I dati a disposizione non ci permettono di stimare l'impatto che la didattica online ha avuto sulle attività

collettive non avendo dati relativi all'ordinaria offerta didattica in presenza. Questo risultato, anche se non sorprende, fa comunque riflettere sul rischio di un ritorno ad approcci tradizionali incentrati sul docente in situazioni di emergenza come quella vissuta nella primavera del 2020, soprattutto in assenza di un'adeguata preparazione e formazione sulle strategie e sugli strumenti a disposizione.

Gli strumenti interattivi, quindi le piattaforme digitali per l'offerta di lezioni in sincrono e asincrono e la condivisione e produzione di materiali, sono stati utilizzati abbastanza da gran parte degli insegnanti dalla primaria alla secondaria di secondo grado. Anche gli strumenti individuali, come chiamate e messaggistica, sono stati, in media, utilizzati qualche volta dagli insegnanti della scuola secondaria e abbastanza dagli insegnanti della scuola primaria. Strumenti come blog, siti dedicati, social o altre piattaforme come YouTube o RaiPlay, invece sono stati in media utilizzati poco. Questo potrebbe essere un punto su cui riflettere e su cui stakeholders di vari

settori potrebbero intervenire, come già sta succedendo, creando un'offerta più varia e di qualità che supporti le scuole e gli insegnanti in situazioni di forte criticità, ma non solo.

3.2. Valutazione, difficoltà e criticità dell'esperienza di didattica online

Il riquadro a sinistra in Fig. 3 riporta i risultati riguardo alla valutazione complessiva degli insegnanti circa l'esperienza didattica online durante il lockdown, quindi i risultati relativi all'indice descritto in Tab. 2. Il riquadro a destra, invece, riporta i valori medi per ogni indicatore separatamente. In generale gli insegnanti di tutti gli ordini scolastici hanno espresso una valutazione medio-bassa dell'esperienza di insegnamento online. Per quanto riguarda la provincia di Trento, i risultati mostrano un'esperienza leggermente più negativa tra gli insegnanti della scuola primaria rispetto ai colleghi della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Se si osservano i valori di ogni indicatore, emerge come tutti gli indicatori abbiano ricevuto una valutazione mediamente negativa. In particolar modo, la didattica online sembrerebbe aver limitato la possibilità di realizzare un'adeguata valutazione del profitto, soprattutto nella scuola primaria. I dati mostrano anche delle problematicità per quanto riguarda la capacità di includere tutti gli studenti nelle attività didattiche e sembrerebbe emergere una certa perplessità per quanto concerne, più in generale, l'apprendimento degli studenti. Un altro aspetto che viene valutato negativamente riguarda la qualità dell'interazio-

ne della comunicazione. Per quanto riguarda l'autonomia degli studenti nella gestione delle attività didattiche, la valutazione è negativa soprattutto nella scuola primaria, per poi migliorare nella scuola secondaria sia di primo che di secondo grado. L'esperienza di didattica online sembrerebbe invece aver avuto un impatto meno problematico sull'impegno degli studenti. Non sono state riportate valutazioni negative neanche per quanto riguarda la funzionalità dei nuovi ambienti di apprendimento utilizzati e la disponibilità di strumenti informatici adeguati nelle case degli studenti.

Coerentemente con i risultati presentati sopra, il valore medio dell'indice riguardo alle difficoltà e criticità riscontrate (Fig. 4) si colloca poco sopra la riga rossa, in particolar modo nella scuola primaria. Si può affermare quindi che il livello di difficoltà e criticità riscontrato non sia, in media, elevatissimo, ma si posizioni intorno al valore medio. Come la valutazione dell'esperienza è stata leggermente più negativa tra gli insegnanti della primaria trentini, anche le difficoltà e criticità riscontrate sono state leggermente più frequenti tra gli stessi. In generale, la riorganizzazione della programmazione didattica e delle modalità di valutazione, la gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento, le forme di contatto con gli studenti e in parte anche la difficoltà di percepire la partecipazione dei singoli studenti alle attività didattiche organizzate sono gli aspetti valutati più criticamente, quindi dove sono emerse le principali difficoltà. Mentre non sono state riportate difficoltà particolari nella gestione della didattica online, nell'organizzazione della stessa e nella gestione della classe.

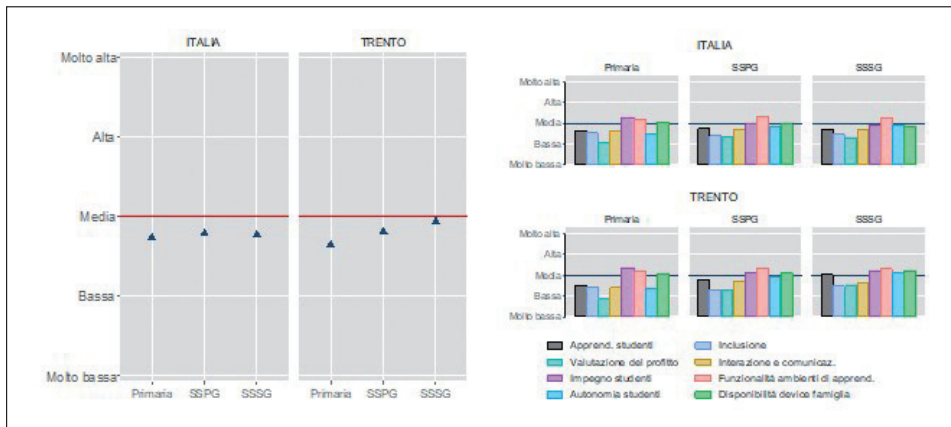


Fig. 3 - Valutazione degli insegnanti dell'esperienza didattica online. Valore medio dell'indice (riquadro a sinistra) e valore medio di ogni indicatore separatamente (riquadro a destra).

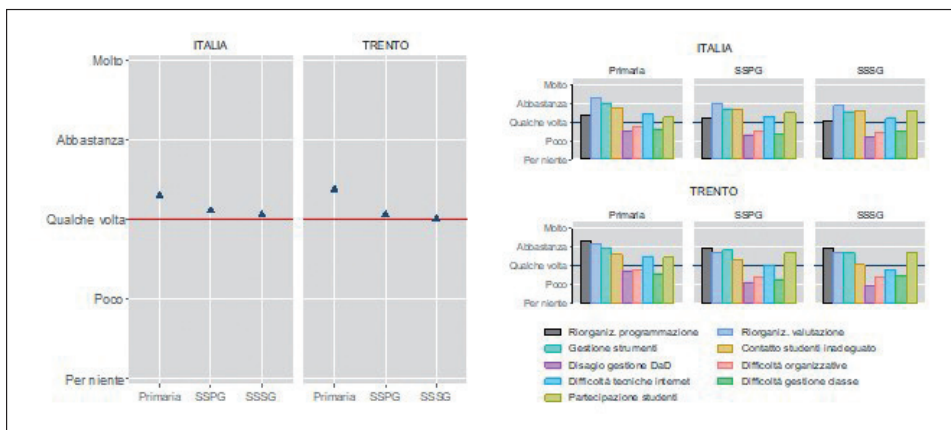


Fig. 4 - Difficoltà e criticità emerse durante l'esperienza di didattica online. Valore medio dell'indice (riquadro a sinistra) e valore medio di ogni indicatore separatamente (riquadro a destra).

Questi risultati sono, in linea generale, trasversali a tutti e tre gli ordini scolastici, con difficoltà leggermente superiori in tutti gli indicatori tra gli insegnanti della scuola primaria. Queste differenze tra scuola primaria e scuola secondaria riguardano principalmente aspetti strettamente collegabili all'offerta didattica, come la valutazione e la riorganizzazione delle attività, quindi aspetti difficilmente gestibili online con studenti in età più giovane e soprattutto in assenza di un'adeguata pre-

parazione e strumentazione.

Gli insegnanti della scuola primaria hanno espresso una difficoltà e un disagio personale maggiore rispetto ai colleghi della scuola secondaria di primo e secondo grado anche nella gestione della didattica a distanza. Va però evidenziato che in media gli insegnanti riportano un disagio verso la gestione della didattica a distanza relativamente basso, soprattutto considerando la novità, per molti insegnanti, delle strumentazioni e strategie ri-

chieste. La difficoltà a percepire la partecipazione degli studenti sembra invece essere stato un problema leggermente più sentito nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Infine, è interessante osservare come siano soprattutto gli insegnanti trentini rispetto ai colleghi delle altre regioni italiane a esprimere difficoltà e criticità per quanto riguarda la riorganizzazione della programmazione dell'offerta didattica, difficoltà che sembra essere anche questa trasversale a tutti gli ordini scolastici. Sarebbe quindi importante sviluppare dei protocolli e delle linee guida che facilitino la transizione da una didattica in presenza a una didattica online in situazioni emergenziali, ma non solo.

3.3. *Rischio di esclusione e studenti con bisogni educativi speciali*

In questo paragrafo si approfondisce un altro tema importante che ha ricevuto particolare attenzione, quello dell'inclusione. La

transizione da una didattica in presenza a una didattica online è stata l'unica soluzione possibile, data la situazione d'emergenza sanitaria in cui versava il Paese, in grado di mitigare gli effetti della pandemia sull'istruzione, garantendo quindi continuità educativa. È però importante approfondire in che misura la continuità educativa abbia riguardato tutti gli studenti.

La Fig. 5 riporta la percentuale di studenti che ha partecipato solo parzialmente o non ha partecipato affatto alle attività online proposte dagli insegnanti. I numeri sono abbastanza preoccupanti, anche se non si discostano molto dall'esperienza di altri Paesi (UN, 2020). In generale intorno al 16% degli studenti ha partecipato solo parzialmente alle attività e un altro 6% non ha partecipato affatto. Si nota anche una certa differenza tra la situazione in provincia di Trento e la situazione nelle altre regioni. In Trentino l'esclusione ha riguardato in maggior misura gli studenti della scuola primaria, soprattutto se guardiamo alla partecipazione parziale alle attività. Lo stacco tra il Trentino e il resto del Paese è di tre punti percentuali.

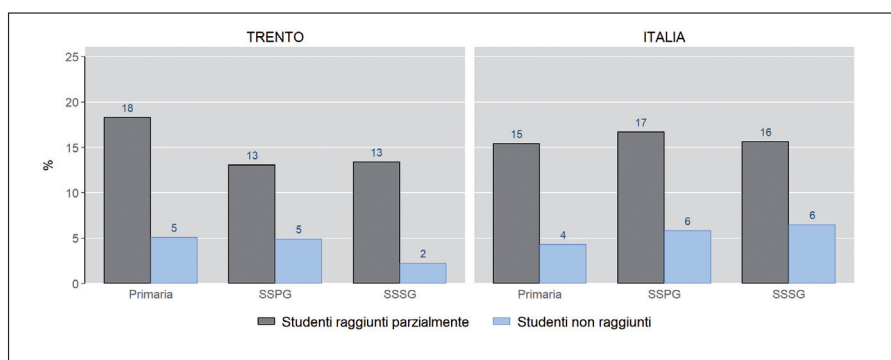


Fig. 5 - Percentuale di studenti raggiunti solo parzialmente o non raggiunti dalle attività a distanza durante la chiusura delle scuole a causa dell'emergenza COVID-19.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, la fotografia è inversa. Il dato italiano (che esclude il Trentino) mostra come il 23% e il 22% degli studenti nella scuola secondaria di primo e secondo grado è stato “escluso” almeno parzialmente, mentre in Trentino la percentuale si abbassa, rispettivamente, a 18% e 15%, quindi con una differenza di 5 e 7 punti percentuali.

Con i dati a disposizione non è possibile approfondire questo tema centrale e allarmante, però è possibile immaginare i probabili danni, in termini di pari opportunità educative, che quest’esperienza ha generato. Menzionando brevemente i risultati di un’altra indagine svolta in Trentino⁵, sembrerebbero essere soprattutto i problemi legati al contesto familiare e il mancato o poco supporto delle famiglie nelle attività didattiche dei figli come fattori della manca-

ta partecipazione e raggiungibilità di alcuni studenti, soprattutto tra studenti più giovani, quindi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Nella scuola secondaria di secondo grado invece, oltre al contesto familiare, emerge anche la disponibilità degli studenti come motivazione frequente, quindi, seppur indirettamente, sempre collegabile al contesto familiare. Il problema legato alle disponibilità tecnologiche, come l’assenza di un computer e/o di internet, non è un fattore marginale, ma non sembra neanche essere la prima causa. In altre parole, il rischio principale sembrerebbe essere stato quello di aumentare le disuguaglianze nelle opportunità educative tra studenti con background socioeconomico diversi, come evidenziato anche da altri studi (Haeck & Lefebvre, 2020; Bol, 2020).

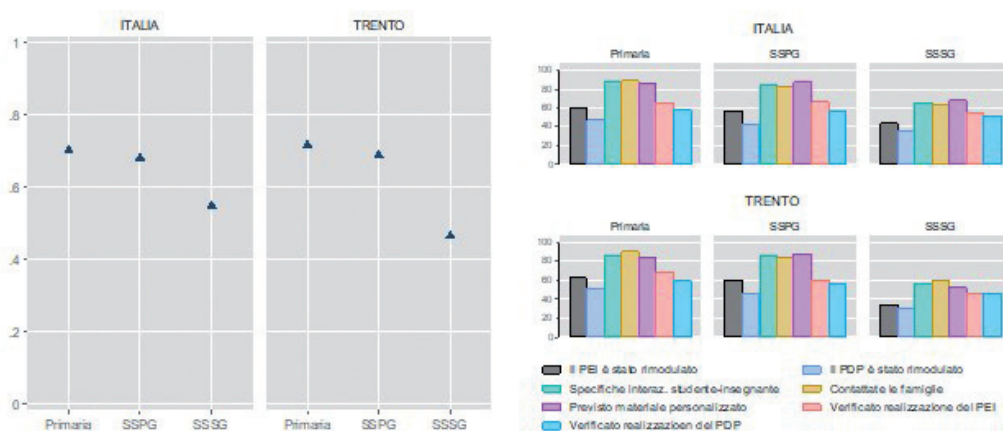


Fig. 6 - Interventi personalizzati per studenti con BES durante la chiusura delle scuole. Valore medio dell'indice (riquadro a sinistra) e percentuale di attivazione di ogni intervento (indicatore) preso separatamente (riquadro a destra).

5. Ci si riferisce ai dati di un'indagine IPRASE su 300 insegnanti coinvolti nel percorso di Formazione in ingresso nell'a.s. 2019-2020. I risultati sono disponibili su richiesta.

La Fig. 6 mostra i percorsi che sono stati avviati per gli studenti con bisogni educativi speciali. Il riquadro a sinistra mostra i risultati dell'indice, mentre il riquadro a destra riporta il valore per ogni indicatore separatamente. L'indice ci dice che, considerando tutti gli interventi (ripresi dai singoli indicatori), in media gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado ne hanno attivati circa il 70%. Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, la stessa percentuale si abbassa a circa il 55% e addirittura sotto al 50% tra gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado in Trentino.

Gli interventi principali hanno riguardato la costruzione di specifiche modalità di interazione a distanza tra l'insegnante e lo studente, l'aver contattato le famiglie per valutare la situazione e gli interventi e l'aver fornito materiali alle famiglie. Questi sono interventi utilizzati tra il 60 e l'80% degli insegnanti a seconda dell'ordine scolastico. La rimodulazione del PEI e del PDP e la verifica della realizzazione degli stessi hanno riguardato tra il 35 e il 60% degli insegnanti a

seconda dell'ordine scolastico, con percentuali più basse tra gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado.

4. Risultati qualitativi della ricerca

Attraverso il processo di analisi dei contenuti è possibile considerare il fenomeno oggetto di studio, ovvero la didattica a distanza, da una prospettiva ecologica dell'apprendimento e dell'insegnamento creando un modello multidimensionale (Fig. 7) costituito da tre macro-categorie:

- le condizioni per la ri-progettazione delle attività didattiche, ovvero gli elementi esterni rispetto all'ambiente di apprendimento;
- le scelte didattiche, ovvero gli elementi costitutivi dell'azione didattica;
- la focalizzazione sulle competenze chiave degli studenti, con una specifica attenzione all'apprendere ad apprendere.

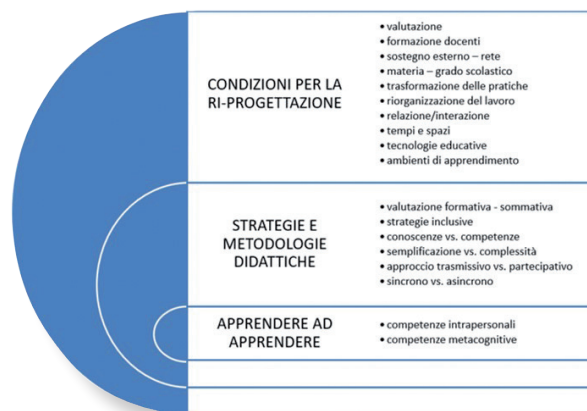


Fig. 7 - Macro e micro-categorie emerse dalla ricerca qualitativa.

La prospettiva ecologica, assieme alle teorie socio-culturali dell'apprendimento (Swain *et al.*, 2015), consente di concepire l'ambiente di apprendimento come un complesso sistema adattivo, la mente come l'insieme delle relazioni fra il soggetto e il mondo circostante e l'apprendimento come il risultato fra attività significative all'interno di un ambiente accessibile (Van Lier, 1997).

Una premessa alla lettura dei risultati delineati nei paragrafi seguenti: gli elementi che costituiscono le macro-categorie non vengano assunti come necessariamente presenti. Infatti, la grande eterogeneità delle risposte - che evidenzia al contempo sia la presenza, sia l'assenza di un determinato elemento di contesto oppure di una specifica strategia didattica in relazione alla personale esperienza del rispondente - ha portato i ricercatori non tanto a interrogarsi se una cosa sia stata fatta o meno, bensì a riflettere sui focus verso i

quali l'attenzione dei rispondenti è stata rivolta. Inoltre, analogamente, data anche la non significatività del campione trentino, si è scelto di non quantificare i dati qualitativi, bensì di approfondire la loro comprensione adottando uno sguardo fenomenologico-ermeneutico finalizzato a elaborare una descrizione interpretativa del fenomeno (Van Manen, 1990).

4.1. Condizioni per la ri-progettazione delle attività pedagogico-didattiche

I dati raccolti consentono di cogliere innanzitutto l'impegno significativo dei docenti nelle scuole di ogni ordine e grado nella trasformazione delle pratiche educative fino a quel momento erogate in presenza. Se da un lato si riscontrano difficoltà nell'utilizzo della DaD perché percepita non in linea con il proprio approccio didattico (SP.10), dall'altro sono

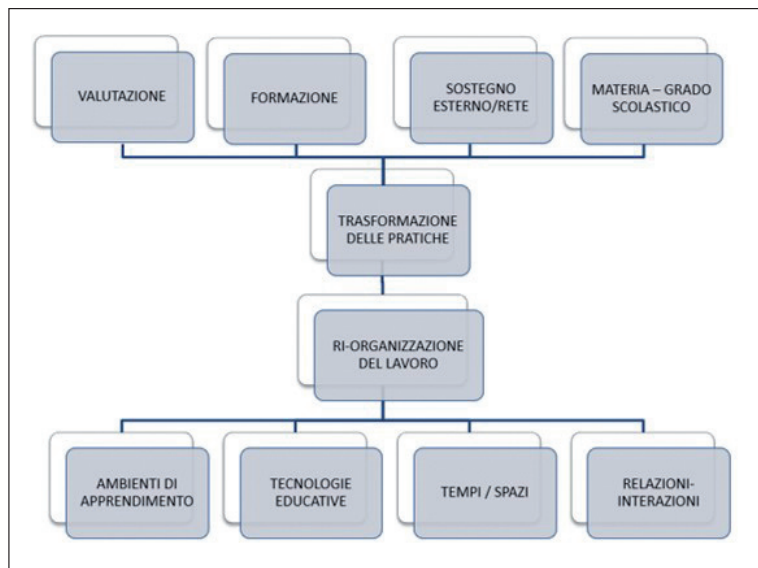


Fig. 8 - Rappresentazione grafica delle condizioni per la ri-progettazione delle attività pedagogico-didattiche durante l'emergenza sanitaria.

molti i docenti che sono riusciti ad adattare il proprio approccio alla DaD (SSPG.286), a integrare nuove strategie (SSPG.321) e a inserire innovazioni nelle proprie routine (SP.18), sfruttando questa occasione per ripensare la scuola (SSSG.389). Trovatisi di fronte all'impossibilità di utilizzare il vecchio materiale con la DaD (SP.9), molti hanno colto l'occasione per mettersi in gioco (SP.12) e per sperimentare nuove modalità di apprendimento. Le risposte raccolte esprimono il desiderio di rinnovamento (SSPG.307) e rilevano il divertimento e la creatività nel progettare nuove attività didattiche (SSPG.220). È stata inoltre un'occasione per potenziare l'utilizzo di tecnologie già adottate nella scuola (SSPG.226). È in ogni caso importante riferire come la DaD in emergenza, per questi insegnanti che si sono messi in gioco, si sia dimostrata diversa da un e-learning integrato (SP.42) e parzialmente efficace perché progettata solo come risposta a limitazioni Covid (SP.20).

Sono quattro gli elementi che hanno favorito o, al contrario, determinato l'insorgere di difficoltà in fase di riprogettazione: la formazione dei docenti, il supporto esterno, il grado scolastico e la materia insegnata, infine la possibilità di ricevere feedback rispetto ai cambiamenti attuati.

Un elemento sul quale la maggior parte dei rispondenti concorda è la necessità di formazione rispetto alle innovazioni didattiche sia per i docenti, sia per gli studenti (SP.63), con l'eccezione per quelle realtà in cui l'utilizzo quotidiano di tecnologie didattiche non ha fatto trovare impreparati docenti, alunni e famiglie (SSPG.226). Benché molti abbiano dovuto provvedere autonomamente alla ricerca

di percorsi formativi (SP.66), i docenti hanno riferito di essere stati facilitati sia dall'ampia offerta di formazione a distanza (SP.173), soprattutto via webinar (SP.114), sia dalla possibilità di condividere best practice rispetto alla DaD (SP.64). Questa esperienza di didattica in emergenza si è rivelata per molti un periodo formativo (SP.111) e un'occasione di crescita personale (SSPG.253). I docenti hanno evidenziato come sia essi stessi, sia gli studenti e le famiglie abbiano acquisito conoscenze e competenze relativamente alle tecnologie educative (SP.110). Per parte di loro la DaD rimarrà in ogni caso utile solo in emergenza (SSSG.364) oppure come un supporto all'insegnamento in presenza (SP.15), per altri invece sarà possibile utilizzare in futuro delle competenze digitali acquisite da insegnanti e studenti (SSPG.199).

Rispetto al supporto esterno, i rispondenti hanno evidenziato sia un disinteresse politico verso la scuola (SP.174), sia poco sostegno e protezione da parte dei vertici scolastici (SSPG.202). È stata trasversalmente percepita una mancanza di linee guida comuni sulla DaD (SP.30), nonché di regole chiare per tutti (SP.141). In alcuni istituti l'imposizione di determinati strumenti, per esempio alcune specifiche piattaforme (SP.123), è stata effettuata senza una riflessione condivisa relativa alle scelte didattiche (SSSG.399) e pertanto con una mancanza di pianificazione rispetto agli strumenti da scegliere (SP.197). Infine, frequenti sono risultati i riferimenti dei docenti all'aver dovuto sostenere personalmente i costi della didattica (SP.8). Oggetto d'attenzione è stata anche la collaborazione con i colleghi, la quale è risultata preziosa - quando

presente - sia per la condivisione di pratiche didattiche ritenute efficaci (SP.113), sia per la realizzazione di percorsi didattici interdisciplinari (SP.73). Il rapporto con le famiglie è risultato, dalle parole dei docenti, maggiormente complesso e ricco di sfumature. La necessità di supporto da parte delle famiglie per poter implementare efficacemente la DaD (SP.104), soprattutto nella scuola primaria, ha trovato riscontro in alcuni casi nell'attivazione di una significativa collaborazione, in altri nella totale mancanza di essa. Nel primo caso questo ha portato all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto ai figli e al ruolo degli insegnanti e della scuola (SP.162), nel secondo caso ha evidenziato da un lato l'incapacità o il disinteresse dei genitori nell'accompagnare il processo di apprendimento e nel far parte di una comunità di apprendimento (SP.79), dall'altro, a volte, anche un'eccessiva interferenza dei genitori nelle attività didattiche, senza rispetto dei tempi di apprendimento dei figli (SP.5).

Dall'analisi risultano pochi accenni, ma pur sempre presenti, rispetto alla materia insegnata oppure al contesto - inteso come grado scolastico. Qualche materia è stata percepita come penalizzata, ad esempio educazione motoria (AP.34), lingue straniere (SSSG.350), musica (SSPG.224), arte (SSPG.240). Un riscontro certamente più diffuso è stato rilevato rispetto alla difficoltà di proporre la DaD nella scuola primaria, benché, anche in questo caso, alcuni docenti abbiano riferito come sia stata l'occasione per cogliere la sfida dell'innovazione tecnologica (SP.20).

Le riflessioni formulate dai docenti evidenziano come la loro attenzione si sia focalizza-

ta anche su diversi aspetti della valutazione, in termini di *evaluation*. Emerge in primo luogo, in modo univoco e trasversale, come essi lamentino la mancanza di feedback immediato durante l'attività da parte degli studenti per poter modificare, se necessario, le loro strategie didattiche. Numerosi - ma molto più eterogenei - i giudizi valutativi che essi formulano rispetto alla loro personale esperienza con la DaD. Se da un lato essa viene vissuta come un'esperienza positiva, soprattutto per aver contribuito significativamente nel rendere possibile una continuità didattica (SP.119), dall'altro lato l'apprendimento risulta percepito frequentemente come meno significativo sia per l'eccessiva semplificazione degli argomenti (SSPG.272), sia in relazione al tempo dedicato (SSSG.401). Conseguentemente anche le emozioni riportate dai docenti rispetto all'esperienza sono risultate fortemente discordanti: da un lato soddisfazione e divertimento (SSPG.253), apprezzamento per il lavoro svolto (SP.96), orgoglio per il lavoro degli studenti (SSPG.202); dall'altro frustrazione per il mancato riconoscimento del gran lavoro (SP.8), stanchezza e stress per gli insegnanti (SSSG.358), mortificazione e insoddisfazione (SSPG.235).

Alla trasformazione delle attività didattiche risulta seguire un'altrettanta cospicua riorganizzazione del lavoro. La chiave di volta in questo passaggio è rintracciabile nelle tecnologie educative. Essere in possesso della strumentazione necessaria e di una sufficiente *media & digital literacy* ha determinato senza alcun dubbio la possibilità di realizzare efficacemente la DaD. Non tutte le scuole erano attrezzate (SP.30): sono pertanto affio-

rate disuguaglianze nell'accesso alle tecnologie - in termini sia di possesso di dispositivi adeguati, sia di conoscenze e competenze sufficienti - alle quali spesso docenti e famiglie hanno dovuto far fronte autonomamente.

La flessibilità che caratterizza la DaD risulta per qualche rispondente funzionale (SP.173) per avere una visione d'insieme più organica delle attività svolte (SSPG.296), una sistematicità del lavoro grazie alle tecnologie educative (SP.133) e la possibilità di documentare tutto il lavoro svolto (SP.58). Al contempo però la maggior parte dei docenti rileva come la programmazione dettagliata e specifica richiesta dalla DaD (SP.73) comporti un'eccessiva mole di lavoro per i docenti, ma anche per gli studenti e le famiglie. Tutti i soggetti coinvolti sono stati chiamati a ripensare tempi e spazi perché, entrando nelle case con una forza maggiore rispetto alla didattica tradizionale, frequentemente emergono difficoltà nel coniugare vita privata e lavoro/studio (SP.141). L'aumento del tempo dedicato al lavoro, e in particolare speso al computer, risulta inoltre incidere sullo stato di salute (SSSG.374).

L'elemento che è risultato contraddistinguere maggiormente il passaggio da didattica in presenza a didattica a distanza è stato il cambiamento - per lo più in ottica peggiorativa - nelle modalità di interagire, di comunicare e di relazionarsi. Benché la DaD abbia consentito di mantenere non solo una continuità didattica, bensì anche relazionale (SP.17), la qualità delle relazioni è senz'altro risultata carente, se non del tutto assente (SP.31). La relazione, lo ribadiscono i rispondenti, riveste una parte fondamentale nei processi di inse-

gnamento e di apprendimento, nonché nello sviluppo di competenze chiave nella prospettiva *lifelong learning* (SP.163).

L'utilizzo di tecnologie educative a distanza, nonché i cambiamenti a livello socio-relazionale sembrano aver portato un modificarsi anche degli ambienti di apprendimento. Questo non soltanto in termini spazio-temporali, bensì di clima di classe e di benessere scolastico. Benché fosse difficile, se non impossibile, ricreare lo stesso clima di classe caratterizzato dal senso di fiducia (SP.79) e da una crescita come gruppo (SP.39), alcuni docenti riferiscono come, attraverso la DaD, sia stato possibile gestire meglio le classi difficili creando ambienti accoglienti (SSSG.393) e tranquilli (SP.94).

4.2. La scelta di strategie, metodologie e tecniche della didattica

I docenti hanno prestato ampia attenzione nel fornire indicazioni rispetto all'attuazione di specifiche strategie, metodologie e tecniche didattiche (Fig. 9), considerandone la fattibilità in relazione alle condizioni precedentemente presentate.

Le esperienze narrate dai rispondenti evidenziano una tendenza alla semplificazione della proposta formativa, con particolare riferimento agli obiettivi da perseguire. Viene raccontato il prevalere delle attività di consolidamento delle conoscenze pregresse (SP.48) e di recupero degli apprendimenti (SSSG.353). Risulta possibile continuare il programma (SP.60), anche se è diffusa la percezione di notevoli difficoltà nel proporre e spiegare nuovi

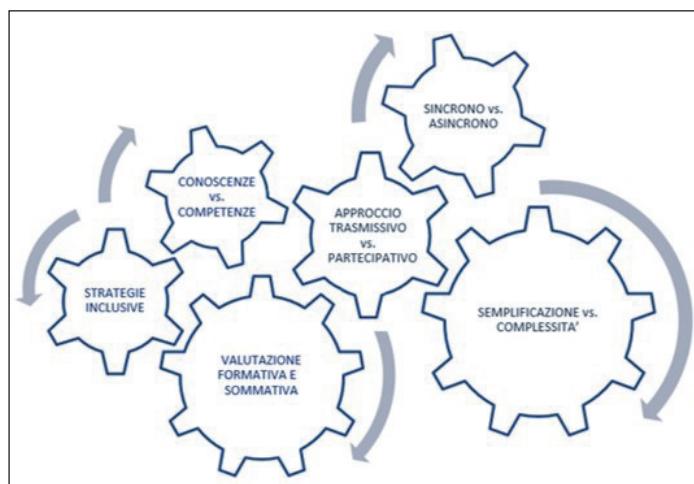


Fig. 9 - Rappresentazione grafica delle strategie, metodologie e tecniche didattiche oggetto di attenzione durante l'emergenza sanitaria.

argomenti (SP.95). Trasversale appare essere la necessità di riprogettare partendo da obiettivi imprescindibili (SO.42) e di lavorare solo sui nuclei fondanti della disciplina (SP.81). Questa tendenza riduzionista nella sostanza sembra però incontrare, al contempo, una ricchezza nella forma. La DaD consente ai docenti di formulare una molteplicità di proposte attraverso l'utilizzo di strumenti multimediali (SSPG.247) e raggiungere tutti gli alunni attraverso diversi strumenti didattici. Risulta inoltre diffusa la possibilità di attuare strategie di personalizzazione e di individualizzazione, in riferimento sia ai materiali da proporre agli studenti (SP.7), sia alle modalità di intervento (SP.5).

Un secondo elemento oggetto di attenzione rispetto alla scelta delle strategie didattiche riguarda il grado di coinvolgimento degli attori del processo di insegnamento e di apprendimento, gli insegnanti e gli studenti. Alcune risposte testimoniano una preferenza per strategie di tipo trasmissivo, data la possibile chiarezza e sinteticità nell'esposi-

zione (SP.78) e, al contempo, l'impossibilità di attuare strategie afferenti all'approccio del *learning by doing*, ad esempio attività pratiche e laboratoriali che partano dalle scoperte dello studente (SSPG.241). Risulta comunque possibile un maggiore coinvolgimento degli studenti attraverso materiali interattivi condivisibili attraverso piattaforme, attività in piccoli gruppi (SSSG.389), applicazioni di scrittura collaborativa (SSPG.248), giochi interattivi (SSPG.198) presumibilmente - affermano i docenti - perché la DaD consente l'utilizzo di strumenti accattivanti vicini ai mezzi di comunicazione utilizzati dagli studenti (SP.46). Funzionale al coinvolgimento degli studenti è stata segnalata la possibilità di fruire, liberamente e quando ritenuto necessario, dei materiali didattici inseriti in piattaforma (SSSG.390).

Le risposte formulate dai docenti di rado rivelano esplicitamente il ricorso a strategie di insegnamento e apprendimento a distanza in modalità sincrona o asincrona. Le numerose riflessioni circa la possibilità di accedere in modo

flessibile ai materiali didattici fa supporre che venga privilegiata la seconda. Esiste però una terza opzione alla quale numerosi docenti fanno riferimento, ovvero la modalità mista, con una specifica preferenza per l'approccio *flipped learning*, il quale consente ai docenti di concentrarsi sugli argomenti portanti della disciplina accorciando i tempi di spiegazione, e agli studenti di lavorare in autonomia e di divenire maggiormente consapevoli rispetto al loro apprendimento (SSPG.198).

Frequenti risultano essere i riferimenti, per lo più critici, alle strategie valutative (intese in termini di *assessment*) utilizzate nell'ambito della DaD. Una rilevante parte di questi focalizza l'attenzione sull'importanza di controllare il lavoro degli studenti (SSPG.276), monitorare gli apprendimenti (SSPG.286) e dare feedback (SSSG.383) in itinere, mettendo così l'accento sulla dimensione formativa della valutazione. Al contempo parte dei rispondenti si interroga rispetto al grado di oggettività (SP.21) dei dispositivi finalizzati alla valutazione degli apprendimenti e delle *life skills*. Benché l'interferenza dei genitori nelle attività didattiche risulti un elemento trasversale nelle scuole di ogni grado, nelle scuole secondarie spiccano il rischio di *cheating* (SSPG.282) - ovvero di imbrogli nello svolgimento dei compiti assegnati - e la dubbia originalità dei prodotti realizzati dagli studenti (SSPG.206). In questo scenario emerge un'unica voce che testimonia la possibilità di responsabilizzare gli alunni anche in fase valutativa proponendo strumenti di autovalutazione (SSSG.389).

L'ultimo elemento che risulta dirimente rispetto alla scelta di una specifica strategia o metodologia didattica risulta essere il suo

potenziale in termini di inclusività. Oltre all'elemento discriminante - precedentemente citato - determinato dalla disponibilità di tecnologie educative, la DaD sembra da un lato rendere difficoltosa la percezione dei bisogni reali degli studenti (SP.149), dall'altro portare ancor di più alla luce situazioni di svantaggio (SP.20), al punto che il divario e le ineguaglianze appaiono a volte amplificarsi (SP.43) se non vengono messi in atto interventi adeguati (SSPG.325). Nella scuola secondaria risulta inoltre aumentare il rischio di dispersione scolastica, fenomeno nell'ambito del quale si possono includere non solo gli studenti che si allontanano dai percorsi scolastici e formativi, bensì anche coloro che manifestano disimpegno, non sviluppano interesse e non sembrano cogliere il senso nel percorso che viene loro proposto (Gentile & Tacconi, 2016; Scierri *et al.*, 2018). Sono infatti frequenti i riferimenti a studenti poco motivati che non partecipano alle lezioni e non inviano i compiti (SSPG.322), oppure agli schermi grigi, dietro ai quali non si sa se gli studenti siano realmente presenti (SSPG.214).

4.3. Focalizzazione sulle competenze chiave degli studenti

La riflessione dei docenti rispondenti risulta trasversalmente orientata a rilevare e ad analizzare l'attivazione delle competenze trasversali degli studenti, con particolare attenzione all'ambito dell'apprendere ad apprendere. Come evidenzia la Fig. 10, oggetto di discussione è stata l'attivazione delle competenze intrapersonali, interpersonali e metacognitive degli studenti.

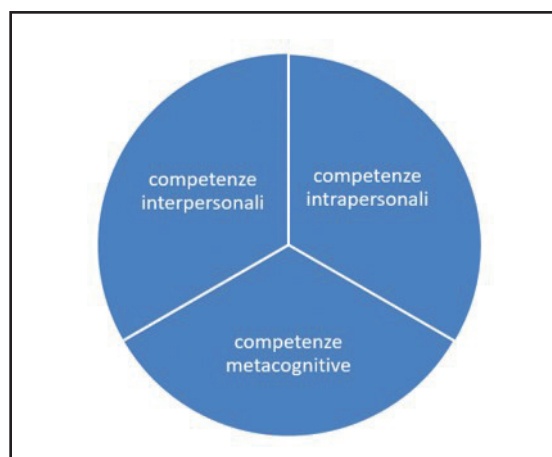


Fig. 10 - Rappresentazione grafica delle competenze chiave oggetto di attenzione durante l'emergenza sanitaria.

Fra le competenze metacognitive oggetto di discussione è risultata la possibilità di ricorrere a strategie didattiche che favoriscano lo sviluppo della creatività (SSSG.356), della curiosità (SP.56), l'attivazione cognitiva e la memorizzazione (SSPG.204). Numerosi sono stati inoltre i riferimenti alla possibilità di facilitare l'acquisizione, anche attraverso la DaD, di un metodo di studio adeguato (SSPG.305), capace di promuovere l'attivazione di processi riflessivi nello svolgimento dei compiti (SP.125) e la conseguente acquisizione di consapevolezza rispetto ai propri apprendimenti (SP.83).

Rispetto alle competenze intrapersonali, l'attenzione è stata prevalentemente rivolta alla promozione e al sostegno di strategie di autoregolazione dell'apprendimento quali l'autonomia (SP.98), la capacità di attenzione (SP.104) e di concentrazione (SSPG.203), la motivazione (SSSG.375), l'impegno (SSPG.200), la responsabilizzazione (SSSG.345), la resilienza (SSPG.292) e l'autostima (SSPG.279).

Pochi sono stati i riferimenti allo sviluppo

delle competenze interpersonali durante la DaD. La maggior parte dei docenti si è focalizzata sull'assenza di relazione negli ambienti di apprendimento online, anche se alcuni di loro hanno rilevato come la condivisione dei materiali fra studenti (SSPG.316) possa contribuire a far crescere il senso di appartenenza, come gruppo, anche a distanza (SSPG.298).

5. Discussione e conclusioni

L'obiettivo di quest'articolo è stato quello di restituire una fotografia, seppure limitata e sintetica, che descrivesse l'esperienza didattica durante uno dei momenti più particolari, impegnativi e cruciali della storia della scuola italiana degli ultimi decenni, una scuola che da un giorno all'altro ha dovuto ripensarsi mettendo in campo, in maniera del tutto autonoma, tempestive alternative alla didattica ordinaria in presenza per continuare a garantire il diritto allo studio. Nonostante i dati raccolti dalla SIRD in collabo-

razione con le associazioni degli insegnanti siano gli unici disponibili in Italia su questo tema e in grado di restituire una fotografia nazionale e locale riguardo all'esperienza di insegnamento durante il primo lockdown, è opportuno ricordare che non si tratta di un'indagine rappresentativa degli insegnanti italiani. Consapevoli di questi limiti, i dati a disposizione hanno comunque permesso di far emergere importanti spunti di riflessione per la scuola trentina, da intrecciare con i dati nazionali e di altri contesti territoriali.

In generale i dati descrivono una scuola che è stata in grado di reagire all'interruzione della didattica in presenza. Una percentuale elevatissima di insegnanti di tutti gli ordini, nonostante la complessità della situazione non solo per quanto riguarda la professione insegnante, ma anche per quanto concerne la sfera personale, si sono armati degli strumenti a disposizione per garantire continuità didattica attraverso lezioni in modalità sincrona e asincrona. Il passaggio da una didattica ordinaria in presenza a una didattica online ha richiesto un lavoro elevato di rimodulazione dell'organizzazione didattica al fine di adattare gli obiettivi di apprendimento, le strategie educative, le modalità di valutazione alla nuova situazione. Per garantire un'efficace offerta didattica sono state utilizzate molteplici risorse digitali, in molti casi mai utilizzate prima, che hanno spaziato da piattaforme dedicate alle lezioni e alla condivisione di materiali, a strumenti per la comunicazione individuale e all'utilizzo di altri canali e risorse online. In generale si può affermare che la scuola ha saputo reagire con energia, professionalità e autonomia, anche in assenza di chiare linee

guida e spesso con risorse limitate.

Oltre a questo quadro generale positivo, i dati fanno anche emergere molteplici criticità e problematicità. Da un lato la distanza fisica tra gli studenti e tra gli insegnanti e gli studenti ha limitato la possibilità di proporre attività collettive. Dalla fotografia che emerge dai dati raccolti, sembrerebbe che gli insegnanti, per far fronte alla situazione indubbiamente complessa e garantire la continuità del programma scolastico, abbiamo adottato principalmente strategie didattiche tradizionali, quindi lezioni frontali, compiti, spiegazioni. Preme però evidenziare anche le esperienze di didattica attiva che hanno consentito di facilitare non solo il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, ma anche un apprendimento significativo.

La valutazione della didattica a distanza da parte degli insegnanti risulta medio-bassa, soprattutto per quanto riguarda la valutazione del profitto, l'apprendimento e l'inclusione. Le principali difficoltà sono riscontrabili nella scuola primaria, ma anche gli insegnanti della scuola secondaria hanno manifestato perplessità nei confronti di tale esperienza. È importante sottolineare come le principali difficoltà riguardino soprattutto aspetti organizzativi, in primis il rilevante carico di lavoro per tutti i soggetti coinvolti nell'azione didattica, la gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento. Questi sono aspetti in parte collegabili alla situazione straordinaria ed eccezionale legata all'emergenza sanitaria, che ha imposto risposte tempestive senza una chiara programmazione e, spesso, senza una sufficiente preparazione. Risulta dunque importante, da un punto di vista istituziona-

le, che le scuole si muniscano di protocolli in grado di offrire modalità organizzative, riferimenti metodologici e indicazioni tecniche per una corretta applicazione della didattica online in situazioni emergenziali.

L'ultimo punto che merita di essere menzionato, e su cui i dati fanno riflettere, riguarda il tema dell'inclusione. Da un lato, rispetto agli studenti con bisogni educativi speciali, le scuole e gli insegnanti hanno attivato una serie di percorsi e interventi al fine di garantire continuità educativa anche per loro. Al riguardo, emergono soprattutto le iniziative degli insegnanti per mantenere la relazione, come il contattare le famiglie e attivare modalità di interazione a distanza tra insegnante e studente, mentre meno comune è risultata la rimodulazione del PEI e del PDP. Infine, risultano essere soprattutto gli insegnanti della primaria a essersi mobilitati per garantire continuità agli studenti con bisogni educativi speciali, mentre i colleghi della scuola secondaria, soprattutto di secondo grado, in media hanno attivato meno interventi. Dall'altro lato, la percentuale di studenti non raggiunti o raggiunti parzialmente dalla didattica online durante la chiusura delle scuole rimane un dato allarmante. Questo dato deve far riflettere sulle conseguenze della chiusura delle scuole, nel breve e lungo periodo, sull'apprendimento degli studenti, quindi sull'aumento possibile delle disuguaglianze nelle opportunità educative. Riferendosi alla letteratura sul tempo dedicato all'istruzione (Lavy, 2015), sugli scioperi degli insegnanti (Baker, 2013) e sulle assenze degli studenti (Goodman, 2014), gli economisti suggeriscono che anche un periodo relativamente breve

di assenza dalla scuola ha un impatto sullo sviluppo delle competenze (Burgess & Sievertsen, 2020). Se alla chiusura delle scuole a causa della pandemia si aggiungono i mesi estivi, l'assenza dai "banchi di scuola" di una percentuale non marginale di studenti supera i sei mesi, con conseguenze che meriterebbero di essere attentamente considerate e analizzate.

L'indagine quanti-qualitativa realizzata ha offerto importanti riflessioni, ma rispetto ad alcuni temi appaiono necessari maggiori approfondimenti in grado di interpretare meglio e far emergere le specificità che caratterizzano le singole situazioni. A tale proposito, l'indagine quantitativa potrebbe essere ampliata in termini di campionamento a livello locale, curandone una maggiore rappresentatività per ordine di scuola e per dislocazione geografica degli istituti. A livello qualitativo il questionario ha offerto degli spunti che necessitano di un maggiore approfondimento attraverso il ricorso a strumenti di ricerca - quali, ad esempio, l'intervista semi-strutturata oppure il focus group - che consentano di valorizzare la voce dei docenti⁶. Ulteriori iniziative di ricerca e di formazione potrebbero costituire un valido supporto all'attivazione di processi riflessivi che sostengano lo sviluppo professionale a partire da una rilettura dell'esperienza educativa e didattica vissuta in questo periodo.

Riflettendo complessivamente sui risultati della ricerca, l'elemento che appare in primo piano è come non esista un'esperienza univoca di DaD. Le condizioni di riprogettazione, così come le strategie didattiche attuate e lo sguardo sugli studenti, cambiano non

6. Certamente ulteriori elementi di riflessione potrebbero emergere anche dall'incrocio di questi dati con quelli raccolti attraverso una ricerca sulla realtà della DaD vista dal punto di vista degli studenti, voci ad oggi molto evocate dai media, ma forse poco ascoltate e valorizzate in termini empirici.

tanto in relazione al grado scolastico, quanto all'esperienza personale di ogni docente. La possibilità di favorire l'interazione, di valutare in modo efficace, di coinvolgere attivamente gli studenti anche attraverso la DaD - solo per fare alcuni esempi - non dipendono probabilmente solo dal mezzo, bensì anche dalla visione di scuola che un docente implicitamente possiede. È questa che determina l'adozione di un atteggiamento proattivo - nonostante questo sia senza alcun dubbio

faticoso - che porta a reinventarsi e a sfruttare al meglio gli strumenti a disposizione. Quanto rilevato suggerisce, pertanto, che la formazione dei docenti non possa focalizzarsi esclusivamente sul piano delle tecnologie didattiche, ma debba offrire anche occasioni di ricerca e di approfondimento finalizzate a supportare lo sviluppo dell'identità professionale per affrontare sia, a breve termine, questo delicato momento, sia la futura normalità, che risulterà in qualche modo diversa.

Bibliografia

- Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., & Sevilla, A.** (2020). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. The Institute for Fiscal Studies. Disponibile presso: <https://dera.ioe.ac.uk/35632/1/BN288-Learning-during-the-lockdown-1.pdf>
- Assunção Flores, M., & Gago, M.** (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.
- Baker, M.** (2013). Industrial actions in schools: strikes and student achievement. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, 46(3), 1014-1036.
- Bayrakdar, S., & Guveli, A.** (2020). Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK. ISER Working Paper Series 2020-09. Disponibile presso: <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2020-09>
- Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O.** (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers & Education*, 149, 103783.
- Bol, T.** (2020, April 30). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C.** (2020). "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic." *Asian Journal of Distance Education* 15 (1): i-vi.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H.** (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu.org*, 1.
- Cole, F.L.** (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist*, 2(1), pp. 53-57.
- Gentile, M., & Tacconi, G.** (2016). Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto. *Orientamenti Pedagogici*, 63, pp. 707-825.
- Goodman, J.** (2014). "Flaking Out: Student Absences and Snow Days as Disruptions of Instructional Time." NBER Working Paper 20221. Disponibile presso: <http://www.nber.org/papers/w20221>
-

- Haeck, C., & Lefebvre, P.** (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. Working Paper No. 20-03. Disponibile presso: https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Haeck_Lefebvre_GRCH_WP20-03-5.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A.** (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Koskey, K., & Stewart, V.** (2013). A Concurrent Mixed Methods Approach to Examining the Quantitative and Qualitative Meaningfulness of Absolute Magnitude Estimation Scales in Survey Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(2), 180-202.
- Lavy, V.** (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), 397-424.
- Lucisano, P.** (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". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- Scierri, I.D.M., Bartolucci, M., & Batini, F.** (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13 (1), 1-28.
- Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L.** (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. 2nd ed. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- UNITED NATIONS** (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Disponibile presso: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- UNESCO** (2020a). COVID-19 education response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNESCO** (2020b). COVID-19 Educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF** (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. Disponibile presso: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- Van Lier, L.** (1997). Approaches to Observation in Classroom Research: Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly*, 31(4), 783-787.
- Van Manen, M.** (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F.** (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet (London, England)*, 395(10228), 945-947
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C.** (2020). Suspending Classes without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-10 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13 (3), 1-6.