



CRESCERE SENZA DISTANZA

Cosa ci insegnano le esperienze dei ragazzi
con patologie croniche sull'apprendimento a distanza

Fondo Emergenza Covid-19

2020-ECO-00126

Report finale

settembre 2020

Commissione paritetica

Ministero della Salute, **Mariella De Santis**, assistente sociale specialista, funzionario Ufficio di diretta collaborazione della Sottosegretaria di Stato alla Salute On.le Sandra Zampa
Ministero dell'Istruzione, **Clelia Caiazza**, Dirigente dell'Ufficio IV della Direzione Generale per lo Studente
Fondazione Emanuela Zancan onlus, **Tiziano Vecchiato**, Presidente
Impresa Sociale "Con i Bambini" onlus, **Marco Imperiale**, Direttore

Gruppo tecnico scientifico

Coordinatore

Tiziano Vecchiato, coordinatore del progetto, Presidente Fondazione Emanuela Zancan onlus, Padova

Componenti

Cinzia Canali, direttrice, Fondazione Emanuela Zancan onlus, Padova

Maria Grazia Corradini, docente in comando presso l'Ufficio IV della Direzione generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico, Ministero dell'Istruzione

Elisabetta Crocetti, professoressa di Psicologia sociale, Università di Bologna

Mariella De Santis, Funzionario Uff. diretta collaborazione Sottosegretaria di Stato On.le Sandra Zampa, Ministero della Salute

Mariangela Di Gneo, docente in comando presso l'Ufficio IV della Direzione generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico, Ministero dell'Istruzione

Franca Fagioli, AOU Città della Salute e della scienza di Torino Presidio Infantile Regina Margherita SC Oncematologia Pediatrica e centro Trapianti

Anna Chiara Frigo, professoressa di Statistica, Università di Padova

Emanuele Rossi, professore di Diritto Costituzionale, Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa

Simona Rotondi, Vicecoordinatore attività istituzionali Con i Bambini, Impresa Sociale

Marina Santi, professoressa di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Padova

Si ringraziano per la collaborazione tutti i ragazzi e i genitori che hanno condiviso le loro riflessioni sulla scuola, gli insegnanti delle Scuole in Ospedale coinvolte, i referenti e gli operatori dei Centri sanitari, tutti i docenti delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado che hanno collaborato allo studio, allo stress test e alla raccolta dei punti di vista degli alunni e degli studenti.

Soggetto Responsabile

Fondazione Emanuela Zancan onlus

Centro Studi e Ricerca Sociale

Via del Seminario, 5A

35122 Padova

www.fondazionezancan.it

fz@fondazionezancan.it

Indice

1. Il progetto: obiettivi, sviluppo e sintesi dei risultati	5
1.1. Il punto di partenza	5
1.2. Le fasi del progetto	6
1.3. La collaborazione con i centri sanitari	7
1.4. Crescere Senza Distanza in breve	8
1.5. Crescere Senza Distanza: sintesi dei risultati	9
1.5.1. Sintesi dei punti di vista dei professionisti	
1.5.2. Sintesi dei principali punti di vista delle famiglie intervistate	
1.5.3. Sintesi dei punti di vista dei ragazzi e delle ragazze intervistati	
1.5.4. Dall'ascolto alla costruzione del protocollo	
1.5.5. Lo stress test nelle scuole	
1.5.6. L'Arco pedagogico in breve	
2. Panel di approfondimento con diversi attori	15
2.1. Incontri e focus di avvio del progetto	15
2.2. Interviste ai testimoni privilegiati	15
2.3. Le ipotesi da cui siamo partiti	17
2.4. Setting e soluzioni didattiche	19
2.5. L'ascolto dei protagonisti	21
2.5.1. La Scuola in Ospedale (didattica individuale)	
2.5.2. L'istruzione domiciliare (periodo post ricovero)	
2.5.3. Didattica a Distanza (didattica con classe)	
2.5.4. Cosa dicono i ragazzi più grandi	
2.5.5. La Scuola in Ospedale (didattica individuale)	
2.5.6. L'istruzione domiciliare (periodo post ricovero)	
2.5.7. Didattica a distanza (didattica con classe)	
2.6. L'ascolto degli insegnanti e delle psicologhe della scuola in ospedale	47
2.6.1. Motivare, entrare in relazione con l'alunno/studente nella SIO	
2.6.2. Organizzare e gestire le lezioni nella SIO	
2.6.3. Verificare e valutare nella SIO	
3. La preparazione dello "stress test"	64
3.1. Preparazione dello stress test: temi affrontati e questioni organizzative	65
3.2. Il punto di vista degli studenti sulla scuola a distanza	66
3.2.1. La scuola a distanza secondo gli alunni della scuola primaria	
3.2.2. La scuola a distanza secondo gli alunni della scuola secondaria di primo grado	
3.2.3. La scuola a distanza secondo gli alunni della scuola secondaria di secondo grado	
3.2.4. Uno sguardo d'insieme	
3.3. Lo stress test: avvio e organizzazione	88
4. "Stress test": risultati e prospettive	89
4.1. Conosco e Capisco	89
4.2. Prefiguro i traguardi possibili	93
4.3. Scelgo e Decidiamo	94
4.4. Faccio e Facciamo	95
4.5. Verifico e Valutiamo	99

5. Protocollo “Crescere Senza Distanza”	101
5.1. Introduzione	101
5.1.1. <i>Cos’è</i>	
5.1.2. <i>Le ragioni del protocollo</i>	
5.1.3. <i>La costruzione del protocollo</i>	
5.1.4. <i>Con quale linguaggio</i>	
5.1.5. <i>Il suo utilizzo</i>	
5.1.6. <i>A chi si rivolge</i>	
5.1.7. <i>Gli “elementi portanti”</i>	
5.1.8. <i>Le parole chiave del protocollo</i>	
5.2. Il percorso logico e pratico	104
5.2.1. <i>Architettura</i>	
Fase 1 – Conosco e Capisco	106
A. Obiettivo di fase 1	
B. Risultato di fase 1	
C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti	
D. Strumenti e suggerimenti	
Fase 2 – Prefiguro i traguardi possibili	108
A. Obiettivo di fase 2	
B. Risultato di fase 2	
C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti	
D. Strumenti e suggerimenti	
Fase 3 – Scelgo e Decidiamo	110
A. Obiettivo di fase 3	
B. Risultato di fase 3	
C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti	
D. Strumenti e suggerimenti	
Fase 4 – Faccio e Facciamo	112
A. Obiettivo di fase 4	
B. Risultato di fase 4	
C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti	
D. Strumenti e suggerimenti	
Fase 5 – Verifico e Valutiamo	114
A. Obiettivo di fase 5	
B. Risultato di fase 5	
C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti	
D. Strumenti e suggerimenti	
Crescere Senza Distanza: tickbox	116
6. Riferimenti bibliografici	118
Allegato 1. Promotori e comunicazione	120
Allegato 2. Collaborazioni	121

Capitolo 1.

Il progetto: obiettivi, sviluppo e sintesi dei risultati

Il progetto ha considerato le esperienze di bambini e ragazzi ospedalizzati a causa di gravi malattie che affrontano la scuola in condizioni molto difficili, distanziati dalla scuola dei compagni perché impossibilitati a parteciparvi e che, anche dopo il ricovero devono restare separati/protetti dai normali contesti di vita e di crescita. Ci hanno aiutato a costruire un protocollo per l'apprendimento a distanza da "collaudare" in scuole di diverso grado nel nord, centro e sud d'Italia.

Ha preso avvio dalla mappatura delle esperienze di 7 centri sanitari italiani e delle insegnanti presenti nelle scuole in ospedale è stato costruito un protocollo che armonizza la visione dei professionisti quella dei genitori e di bambini/ragazzi che hanno sperimentato la "distanza" per poter affrontare la doppia sfida della malattia e dell'apprendimento in condizioni molto più difficili della normale frequenza scolastica.

Il protocollo costruito dopo la mappatura delle esperienze è stato successivamente sottoposto a stress test in un gruppo di classi, con il coinvolgimento di insegnanti, educatori e ragazzi, in modo da validare il suo utilizzo per un pubblico più ampio. La sua disseminazione metterà a disposizione i risultati di questo lavoro sul tema "Crescere senza distanza" a servizio di tutte le realtà che realizzano attività educative formali e informali condotte a scuola ma e in altri contesti educativi.

1.1. Il punto di partenza

L'emergenza sanitaria ha evidenziato grosse lacune nell'educazione a distanza dei bambini e dei ragazzi costretti ad un periodo forzato di "scuola a domicilio". Inoltre la sospensione di tutte le attività di gruppo non formali (laboratori, workgroup, incontri di gruppo) li ha ancora più isolati impoverendo le relazioni con i loro pari e con gli adulti (insegnanti, educatori, personale scolastico, allenatori...).

La frequenza scolastica interrotta e posticipata, l'allentamento dei legami con i compagni di classe, la modifica delle relazioni in famiglia, ha avuto ripercussioni sul benessere e sulla motivazione all'apprendimento.

Tutto questo è risultato drammaticamente amplificato nelle situazioni più fragili, dove alla carenza di supporto educativo si aggiunge la carenza di luoghi e strumenti per l'apprendimento. L'emergenza sanitaria ha portato quindi ad una sostanziale perdita di capitale affettivo, relazionale, educativo. Prima del lockdown questa esperienza riguardava, bambini e ragazzi con patologie acute e croniche, dopo il lockdown, ha portato ad un vissuto esteso a tutti i ragazzi e in tutto il nostro paese.

È così potuto vedere che non si trattava soltanto di ridurre le distanze con soluzioni tecnologiche facilitanti, perché il problema era molto più intenso e riguardava inedite relazioni di apprendimento senza la vicinanza con gli adulti e tra pari. Ha penalizzato soprattutto l'infanzia più a rischio, quella in condizioni di maggiore svantaggio (territoriale, culturale, abitativo, economico...) amplificando l'allontanamento forzato da condizioni che non sono soltanto scolastiche ma di vita. Il primo risultato si è materializzato in una perdita colossale di opportunità necessarie per crescere bene (Barbero Vignola G. e altri, 2016a; AA.VV, 2019). I problemi sono stati affrontati in tanti modi, a partire dal deficit tecnologico che ha penalizzato i più deboli, con interventi poco

coordinati e senza governare le condizioni necessarie per ridurre le distanze e le disuguaglianze evitabili in una pandemia che non sappiamo quando sarà superata.

Chi ha già affrontato questi problemi, per gravi condizioni di salute, ci ha aiutato con generosità e passione chiedendoci anzitutto di non confondere il mezzo (la connessione a internet) con il fine (crescere insieme malgrado le condizioni di distanziamento) facendo di tutto per ridurre le differenze e le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione e alla educazione.

È l'esigenza da cui è nato il progetto, per cercare risposte e proporre condizioni positive di continuità scolastica, sostenendo le motivazioni al crescere insieme e soprattutto collaudando (nel breve periodo a disposizione) soluzioni da estendere a tutti i ragazzi impegnati in attività educative formali e non formali condotte a scuola e in altri contesti educativi.

A partire dalla esperienza di bambini e ragazzi ospedalizzati a causa di gravi malattie, il progetto si è quindi posto l'obiettivo di costruire un sistema di raccomandazioni (protocollo) facilitante l'apprendimento a distanza e di testarlo in un gruppo di scuole nel nord, centro e sud d'Italia, coinvolgendo tutti gli aventi interesse (bambini, ragazzi, insegnanti, educatori, genitori) per ridurre le distanze ingiustificate e promuovere condizioni utili a vantaggio dei più deboli e di tutti.

1.2. Le fasi del progetto

La strategia operativa si è sviluppata in due fasi: la prima dedicata all'ascolto e alla costruzione del protocollo, e la seconda all'applicazione pilota del protocollo in un gruppo di scuole.

Nella fase 1, il progetto ha coinvolto centri di oncematologia pediatrica e centri di cura di malattie rare e croniche che impediscono la normale frequenza scolastica.

I centri coinvolti hanno collaborato alla raccolta dei percorsi operativi utilizzati per la scuola in ospedale e per la scuola a distanza. Contestualmente alla raccolta dei percorsi sono stati raccolti i materiali e i sussidi didattici in uso, in particolare quelli che si sono dimostrati più utili.

Grazie alla collaborazione con i centri, sono state coinvolte anche famiglie direttamente interessate all'esperienza di scuola in ospedale e di istruzione domiciliare a causa della malattia. Queste famiglie sono state valorizzate ascoltando la loro esperienza in modo da poter metterla a disposizione di molti altri. La versione preliminare del protocollo "Crescere senza distanza" è stata successivamente sottoposta a sperimentazione nella fase 2 (stress test con un gruppo di scuole).

La fase 2 si è avviata con il training di insegnanti/educatori/operatori operanti in classi distribuite nel nord, centro e sud (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado). Le scuole sono state scelte con riferimento a progetti di lotta alla povertà educativa in modo che le collaborazioni in essere potessero facilitare i contatti e l'adesione alle azioni. Il training si è sviluppato in tre step: condivisione del protocollo, verifica intermedia e verifica finale. Dopo la prima parte di condivisione, gli insegnanti/educatori/operatori hanno sperimentato le raccomandazioni nei diversi "setting in distanza" nelle classi selezionate. Le attività nelle classi sono state sottoposte a monitoraggio e valutazione dei benefici con strumenti utilizzati nello studio Crescere¹ e/o in altri progetti con le stesse finalità. Al termine dello stress test è stata completata la sua valutazione e predisposto il rapporto sulle soluzioni sperimentate, evidenziando i risultati ottenuti con raccomandazioni per estenderne l'utilizzo ad altre scuole.

1. CRESCERE è uno studio longitudinale coordinato da Fondazione Zancan che monitora nel tempo un campione di ragazzi e famiglie in provincia di Padova e Rovigo. I ragazzi sono seguiti nel tempo, dagli 11 ai 18 anni, osservando periodicamente i cambiamenti che si producono nel loro modo di pensare, di agire e di relazionarsi con gli altri con l'obiettivo di capire come crescono i ragazzi in un momento cruciale della loro vita, la transizione dall'infanzia all'adolescenza, verso l'età adulta. Il sito dello studio è www.crescerebene.org

1.3. La collaborazione con i centri sanitari

Nella fase iniziale l'attività progettuale ha visto il coinvolgimento di sette centri sanitari di eccellenza nella cura di malattie rare, croniche e di oncoematologia pediatrica. Ad ognuno di essi è stato presentato il progetto con successiva adesione e impegno di collaborazione. I centri di eccellenza coinvolti sono stati i seguenti:

1	Torino	AOU Città della Salute e della scienza di Torino Presidio Infantile Regina Margherita SC Oncoematologia Pediatrica e centro Trapianti
2	Padova	Azienda Ospedaliera di Padova oncoematologia pediatrica
3	Genova	Dipartimento funzionale di Emato-Oncologia Pediatrica Istituto G. Gaslini
4	Monza	Fondazione MBBM / AO San Gerardo clinica pediatrica universitaria
5	Firenze	AOU Meyer Centro di Eccellenza Oncologia ed Ematologia pediatrica - SOC Oncologia, Ematologia e Trapianto di Cellule Staminali Emopoietiche
6	Napoli	AORN Santobono - Pausilipon Dipartimento di Oncoematologia
7	Palermo	A.R.N.A.S. Civico di Cristina e Benfratelli U.O.C Oncoematologia Pediatrica

Nell'individuazione dei centri di eccellenza è stata posta attenzione alla loro distribuzione geografica, rappresentata in Fig. 1.1.

Fig. 1.1. Mappa con i 7 centri sanitari coinvolti



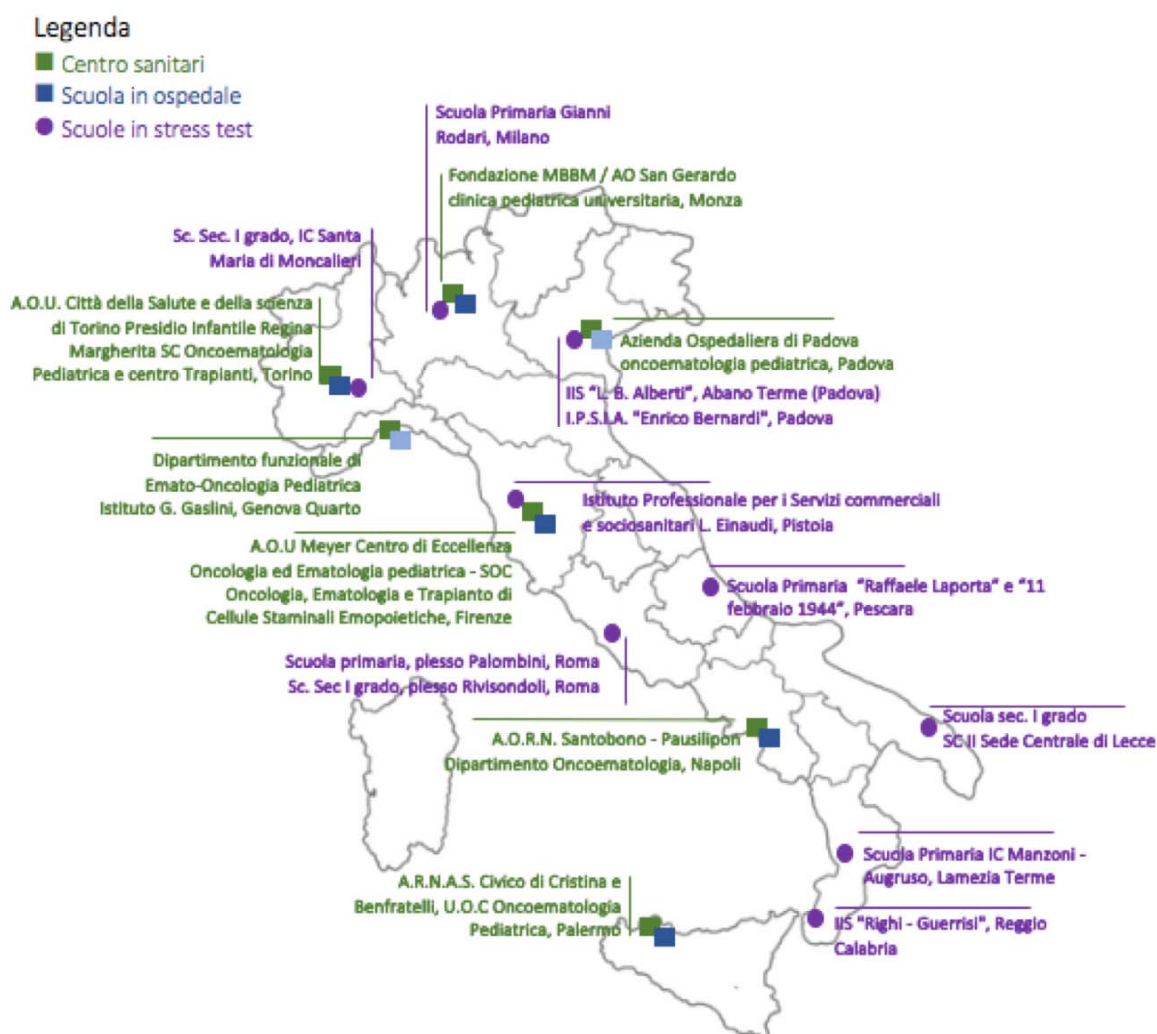
Il principale criterio utilizzato è che i centri avessero esperienze di scuola in ospedale, in day hospital e a domicilio per tutti e tre gli ordini di scuola (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado), in modo coerente con le direttive ministeriali del 2019. Insieme rappresentano un esempio qualificato dello sforzo che nel nostro paese ha dato risultati importanti per ridurre le distanze dei percorsi scolastici di bambini e ragazzi che affrontano grandi sfide sanitarie ed esistenziali.

Il contributo della scuola in ospedale, oltre a favorire il normale svolgimento dell'iter scolastico, permette infatti al bambino di sviluppare un'idea di continuità di vita fondamentale per alimentare la speranza e il desiderio di crescere bene. Rispetto all'istruzione domiciliare, la scuola in ospedale è apparsa vincente perché i bambini che frequentano la scuola in ospedale mostrano un maggior benessere generale rispetto a coloro che non ne hanno usufruito avendo sperimentato soltanto la scuola domiciliare. Si tratta di una ricaduta non solo sulla loro qualità della vita ma anche su quella dell'intero nucleo familiare (Quarello e altri, 2015).

Ogni centro sanitario è stato coinvolto con approfondimenti individuali e di gruppo. Questa attività ha consentito di costruire una prima mappa di "esperti" di scuola in ospedale e di istruzione a domicilio (ID) da coinvolgere nell'individuazione dei fattori che facilitano e/o ostacolano la scuola "a distanza" così come viene sperimentata da insegnanti, operatori sanitari, studenti e genitori.

1.4. Crescere Senza Distanza in breve

Fase 1 – maggio-luglio		Fase 2 – giugno-agosto	
<i>Mappatura</i>	<i>Approfondimenti</i>	<i>Training</i>	<i>Stress test</i>
Coinvolgimento di 7 centri sanitari con le relative Scuole in Ospedale Panel con approfondimenti	con operatori con insegnanti con genitori con ragazzi Interviste in profondità	mappatura scuole panel con scuole strumenti Protocollo beta Successivo affinamento	5 scuole primarie 3 scuole sec. I 4 scuole sec. II Questionario nelle classi e dialogo con insegnanti
Report finale e Protocollo			



1.5. Crescere Senza Distanza: sintesi dei risultati

Nella fase iniziale, come detto in precedenza, l'attività progettuale ha visto il coinvolgimento dei centri sanitari di eccellenza per la cura di malattie rare, croniche, di oncematologia pediatrica. Le interviste a insegnanti e psicologhe hanno consentito di conoscere i percorsi operativi utilizzati e di capire in particolare:

- come motivano gli alunni e come entrano in relazione;
- come organizzano e gestiscono le lezioni;
- come valutano gli apprendimenti.

Sono emerse criticità e punti di forza che caratterizzano l'apprendimento in situazioni molto critiche, come lo sono quelle di bambini e ragazzi ospedalizzati.

1.5.1. Sintesi dei punti di vista dei professionisti

Restituire "normalità" tramite l'attività scolastica in quanto la scuola ha un ruolo fondamentale nel motivare, far star meglio e dare speranza all'alunno.	Lasciare all'esterno della lezione i genitori e creare una forte alleanza educativa tra personale docente, clinico e figure genitoriali per stimolare maggiormente il desiderio di apprendere.
Conoscere stati d'animo, interessi e passioni di alunni/studenti per stimolarli attraverso questi.	Essere flessibili in merito a strumenti e sussidi telematici utilizzati e concordarli con l'alunno/studente.
Creare una buona relazione insegnante/studente	Utilizzare la metodologia della <i>flipped classroom</i> o classe capovolta
Essere flessibili in merito alle tempistiche di ciascuna lezione cercando di concordarle con l'alunno/studente e adeguarle alle condizioni e alle capacità di attenzione.	Laddove possibile e in accordo con gli studenti creare momenti per far lavorare gli alunni/studenti tra compagni di classe (lezioni con la classe, lezioni in ospedale in mini gruppi o sono stati assegnati compiti insieme ad altri studenti) in quanto occasioni preziose di confronto e stimolo per l'alunno/studente.
Non soffermarsi sulla valutazione dei contenuti appresi ma fare una valutazione globale e dare un peso ulteriore anche ad aspetti come la partecipazione, la motivazione, l'impegno, ecc.	Valutare in itinere e creare delle occasioni per confrontarsi sui risultati ottenuti.

Per dialogare con i protagonisti abbiamo organizzato un percorso di ascolto con i diversi partecipanti con esperienze SIO, a partire dai ragazzi e i loro genitori. Insieme ci hanno offerto spunti preziosi per comprendere, selezionare, sviluppare il protocollo. Nelle interviste in profondità sono state coinvolte famiglie e ragazzi distribuiti tra Genova, Monza, Torino, Palermo e Napoli frequentanti la scuola primaria, la scuola secondaria di primo e di secondo grado.

1.5.2. Sintesi dei principali punti di vista delle famiglie intervistate

<i>Sulla scuola in ospedale</i>	
Insegnanti preparati, accoglienti, empatici. Approccio personalizzato e rispettoso dei ritmi di apprendimento e delle condizioni di salute del ragazzo, orientato alla valorizzazione della qualità della relazione interpersonale e delle potenzialità dei ragazzi più che alla performance. Relazione umana profonda.	Facilita l'apprendimento, perché l'insegnamento è più personalizzato e calibrato sui bisogni del ragazzo. Può aiutare ad acquisire un metodo di studio più efficace. Consente una più facile richiesta di spiegazioni nei passaggi non chiari e, in generale, porta ad un maggiore approfondimento delle materie trattate.
Fondamentale, a livello psicologico, come ancoraggio alla normalità, per distogliere i ragazzi dal pensiero della malattia, per dare loro un obiettivo e, insieme, motivazione, forza e fiducia per superare il momento di difficoltà. Garantisce un accompagnamento, un supporto lungo tutto l'iter di cura.	Facilita il mantenimento dell'attenzione, anche in modalità online (soprattutto se c'è contatto visivo, ad esempio tramite videochiamata).
<i>Sull'istruzione domiciliare</i>	
Conoscenza approfondita, da parte degli insegnanti a domicilio, della patologia del ragazzo.	L'approccio personalizzato, calibrato e flessibile in base ai bisogni e ai ritmi di apprendimento del ragazzo.
<i>Sulla didattica a distanza</i>	
I ragazzi sono "nativi digitali" e sono autonomi precocemente nell'uso delle tecnologie.	Permette maggiore concentrazione a chi è realmente interessato a seguire la lezione.
Disponibilità di strumenti idonei in termini di rete, dispositivi (webcam) e piattaforme in grado di sostenere le connessioni audio/ video dei ragazzi. La telecamera accesa è fondamentale, perché il contatto visivo con l'insegnante - anche se attraverso uno schermo - stimola e mantiene l'attenzione.	Fare conoscenza "di persona" degli insegnanti e dei compagni prima di avviare forme di didattica online. La conoscenza e il rapporto interpersonale instauratosi con il docente facilita l'attenzione durante le lezioni online. L'inserimento in una nuova classe o il passaggio a una nuova scuola risulta più difficile "a distanza".
Consente di portare avanti il programma anche in situazioni di emergenza; permette di seguire le lezioni e di mantenere un contatto con i compagni anche a ragazzi che per le loro condizioni di salute non possono recarsi fisicamente a scuola, o che "non se la sentono" di farsi vedere di persona. Può inoltre facilitare un inserimento graduale nella classe nel caso di alunni che non hanno potuto frequentare dall'inizio dell'anno scolastico.	Materiali didattici dinamici: applicazioni sotto forma di gioco (per i più piccoli); video, filmati di approfondimento, slides (per i ragazzi della scuola secondaria) potrebbero favorire la motivazione dei ragazzi. In generale, sia nella didattica individuale (scuola in ospedale/a domicilio), sia nella didattica a distanza con la classe è apprezzato l'utilizzo di strumenti "smart", facili da usare, già a disposizione, con cui i ragazzi abbiano familiarità.
Organizzazione della didattica: la divisione delle classi in piccoli gruppi facilita l'attenzione, soprattutto dei più piccoli. Bisogna ripensare la durata delle lezioni, rendendole più brevi, facendo delle pause, costruire modalità interattive in grado di compensare la perdita di socialità.	Suggerimenti/cosa si potrebbe fare: ripensare i ritmi dell'insegnamento, immaginare modi "diversi" di fare scuola (modalità a distanza alternati a momenti in presenza...), rendere più omogenei sul territorio le diverse modalità di gestione della didattica; pretendere dai ragazzi, anche online, lo stesso livello di impegno e lo stesso approccio (alzarsi, vestirsi, fare colazione) che si avrebbe con didattica in presenza.

1.5.3. Sintesi dei punti di vista dei ragazzi e delle ragazze intervistati

<i>Sulla scuola in ospedale</i>	
L'insegnamento individuale è più proficuo sul piano dell'apprendimento, perché comporta meno distrazioni, favorisce l'attenzione (soprattutto di chi ha difficoltà di concentrazione), facilita la comprensione, il dialogo e il confronto con l'insegnante. L'approccio è individualizzato, personalizzato, più attento ai bisogni di apprendimento e alle esigenze dei ragazzi e può aiutare ad acquisire un metodo di studio più efficace. Si crea un rapporto insegnante - alunno "vicino, stabile, comprensivo" che risulta meno ansiogeno rispetto a quello in classe, soprattutto per ragazzi che già devono affrontare un percorso di cura ospedaliero.	
Gli insegnanti mostrano profonda capacità di comprensione, pazienza, disponibilità, flessibilità nei ritmi di insegnamento e rispetto delle condizioni di salute dei ragazzi. Maggiore peso alla relazione che alla performance di apprendimento. Si crea una relazione umana profonda. L'insegnante è percepito come una figura accogliente, che si prende cura dei bisogni dei ragazzi, più paritaria nei ruoli rispetto alla figura dell'insegnante in classe.	Un approccio personalizzato è fondamentale per sostenere i ragazzi in un momento di grande difficoltà come quello della malattia, intuire i loro bisogni, spronarli sul piano psicologico, motivandoli a "non lasciarsi andare". Aiuta a "distrarli" e a dare loro un obiettivo anche durante la malattia.
<i>Sulla didattica a distanza</i>	
Costituisce un'opportunità per i ragazzi che non possono andare a scuola per motivi di salute.	La qualità della spiegazione è migliore, perché viene ripetuta più volte e dunque risulta più chiara.
Maggiore interattività di quando si è in classe, perché non potendo contare sul supporto dei compagni si è obbligati a chiedere chiarimenti direttamente al professore. La modalità online permette anche maggiore concentrazione a chi è realmente interessato a seguire la lezione.	La disponibilità di strumenti, dispositivi e infrastrutture adeguate (pc, tablet, tecnologie e piattaforme che facilitino i lavori di gruppo) è fondamentale per garantire una didattica a distanza di qualità e per far percepire minori differenze dalla scuola in presenza. L'aver instaurato un buon rapporto con i professori può facilitare l'adattamento alla modalità online.
Può facilitare, soprattutto durante le interrogazioni e le verifiche, chi ha difficoltà ad esporsi davanti a tutta la classe.	Permette di risparmiare tempo (soprattutto a chi abita lontano dalla scuola) e risulta più comoda nell'organizzazione di alcune attività (ad esempio quelle di gruppo).
L'organizzazione della didattica è più aperta: gli orari delle lezioni sono più flessibili, i professori possono terminare le spiegazioni anche oltre l'ora prestabilita, si può organizzare il calendario accordandosi in modo da favorire la partecipazione di tutti.	I materiali interattivi (slides, foto, video) sono particolarmente apprezzati, anche perché possono essere scaricati e/o consultati durante lo studio. La competenza degli insegnanti nell'utilizzare il pc e gli strumenti informatici rappresenta un valore aggiunto che permette di ottenere maggiore coinvolgimento e attenzione da parte dei ragazzi.
L'approccio degli insegnanti - un approccio "appassionato", attento alle esigenze degli alunni, interessato soprattutto a far comprendere ciò che viene spiegato - è determinante nel motivare i ragazzi e nel mantenere la loro attenzione. Rapporto un po' più personale con i professori.	Suggerimenti/cosa si potrebbe fare: ripensare la frequenza delle lezioni delle varie materie e fare delle pause tra una lezione e l'altra; obbligare a tenere la videocamera accesa; privilegiare strumenti e metodi (per esempio i lavori di gruppo) che compensino in qualche modo la perdita di socialità.

Si è trattato in sostanza di leggere diversamente quello che la scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare ci mettono a disposizione per affrontare un'emergenza impensabile come quella del Covid19 e per mettere a disposizione della scuola soluzioni per ridurre le distanze, anche dopo l'emergenza e il distanziamento, perché lottare contro le disuguaglianze nell'accesso alla scuola per tutti significa "avvicinare tutti" insegnanti, ragazzi e genitori.

1.5.4. Dall'ascolto alla costruzione del protocollo

L'ascolto dei protagonisti ha consentito di elaborare la versione preliminare del protocollo successivamente condiviso con un gruppo di scuole, ciascuna delle quali ha sperimentato una delle cinque fasi dell'"Arco Pedagogico", sintesi del protocollo:

1. Conosco e Capisco (*Approfondisco Necessità e Capacità*)
2. Prefiguro i traguardi possibili (*Prefiguro Risultati e Esiti*)
3. Scelgo e Decidiamo (*Condivido scelte/azioni Risultati Attesi/Esiti Attesi*)
4. Faccio e Facciamo (*Realizzo/Concorro al risultato*)
5. Verifico e Valutiamo (*Verifico/Valuto con indici di Risultato/Esito*)

Fig. 1.2. L'Arco Pedagogico



Il protocollo è costituito da un insieme di raccomandazioni a supporto delle decisioni, che suggerisce "come adottare scelte appropriate" e non "cosa si deve fare". È dunque una bussola e una mappa per insegnanti ed educatori interessati alla crescita dei bambini/e ragazzi/e con "soluzioni senza distanze", per favorire l'"accessibilità all'istruzione e alla crescita" e sperimentare percorsi condividendo idee, parole chiave, traguardi possibili, condizioni per raggiungerli. Ogni elemento (fase) dell'arco è contestualizzato con riferimento alle indicazioni emerse dall'ascolto di ragazzi, genitori e insegnanti.

Il protocollo può risultare utile agli insegnanti in diversi scenari. Quanto emerso potrebbe infatti essere di supporto se:

- tutto il gruppo classe è in remoto, come nella fase di lockdown (scenario 1);
- la frequenza scolastica si alterna in sessioni/turni di presenza in loco e in remoto, con eventuale divisione della classe, per ragioni spaziali o ragioni connesse ai trasporti (scenario 2);
- la frequenza scolastica riprende normalmente ma possono emergere situazioni di riattivazione di scuola a distanza per casi specifici (es: quarantena di uno o più alunni, emergenza di focolai, altre situazioni di rischio che richiedono la temporanea sospensione della frequenza) (scenario 3).

1.5.5. Lo stress test nelle scuole

Per l'individuazione delle scuole si è stato fatto riferimento alla rete dei progetti del Fondo per il contrasto della povertà educativa o alle reti collaborative in altri progetti che hanno facilitato i contatti con le scuole e le adesioni al test. Sono state coinvolte scuole dei tre ordini, distribuite tra Nord, Centro e Sud Italia. Complessivamente sono stati coinvolti 11 istituti scolastici.

Ai docenti partecipanti è stato chiesto di individuare gli elementi di attenzione/approfondimento, in modo concordare le modalità di partecipazione, informando i genitori sulla sperimentazione. È stata inoltre condivisa la possibile modalità di «monitoraggio» dell'andamento del test (tempi, modalità...) e le modalità di raccolta del punto di vista degli studenti rispetto a *cosa ti aiuta/non ti aiuta* nella didattica a distanza.

La discussione si è molto focalizzata sulla differenza tra "imparare" e "crescere bene", avendo in mente le questioni tecnologiche (connessioni e altro), linguistiche e familiari. Per comprendere il punto di vista degli studenti sulla scuola a distanza sono stati elaborati 3 questionari somministrati on-line nelle ultime settimane di scuola. In collaborazione con gli insegnanti delle classi individuate sono stati raccolti 620 questionari, il 21% della scuola primaria, il 16% della scuola secondaria di primo grado e il 63% dalla scuola secondaria di secondo grado.

Sintesi del punto di vista degli studenti sulla scuola a distanza espresso tramite i questionari

Alla maggior parte di alunni e studenti la scuola a distanza è piaciuta poco o abbastanza. È piaciuta molto a un bambino su 5 della scuola primaria, per tutti gli altri la valutazione è più negativa.

In generale per più della metà degli studenti, di tutte le età, le lezioni a distanza sono state più faticose da seguire.

In merito alle nuove cose imparate, solo gli alunni della primaria indicano in maggioranza "molto". Negli altri due ordini di scuola le risposte si concentrano per lo più sulla categoria "abbastanza".

Il computer è lo strumento più utilizzato per collegarsi, seguito dall'utilizzo del cellulare che aumenta con il crescere dell'età. Il tablet è più usato dagli studenti delle scuole secondarie di primo grado.

Per i ragazzi più grandi è stato più semplice restare in contatto, lo è stato molto meno per gli alunni della scuola primaria.

L'aspetto relazionale è mancato molto in tutti e tre gli ordini di scuola, amici e compagni *in primis*, e a seguire i/le insegnanti sono stati indicati come ciò che più è mancato.

Quando è stato chiesto di lasciare qualche suggerimento sulla scuola a distanza, alunni e studenti hanno indicato principalmente proposte di natura organizzativa in merito ai collegamenti (quanti farne, di che durata, quando farli, di quali materie) e legate al tipo di piattaforme utilizzate e/o a come facilitare chi non ha connessioni o dispositivi informatici adeguati.

1.5.6. L'Arco pedagogico in breve

Fase 1 Conosco e Capisco	La fase 1 entra nel merito delle capacità possedute, del livello e consistenza, delle condizioni per arricchirle e svilupparle. “Conosco e capisco” riguarda la messa a fuoco delle capacità e delle difficoltà. Insieme consentono di comprendere e mettere a fuoco le potenzialità a disposizione e la fatica necessaria per gestirle. Questa fase, se gestita bene, riduce il rischio che un ragazzo possa dire “l’insegnante è collegato con la classe ma non con me”, cioè finalizza l’impegno perché ognuno si senta compreso e rispettato nella propria dignità e nelle proprie potenzialità.
Fase 2 Prefiguro i traguardi possibili	Nella fase 2 vengono scelti e prefigurati gli obiettivi di apprendimento da descrivere come RA (Risultati Attesi) EA (Esiti Attesi) intendendo gli RA come traguardi misurabili in termini di output (sono riuscito a fare ...) e gli EA come traguardi misurabili in termini di outcome, cioè di benefici (sono capace di...). La trasformazione da obiettivi a risultati/esiti attesi consente di “pensare in termini di traguardi” che potranno essere descritti come “sono riuscito a fare” (risultato), “mi sento capace di affrontare problemi come questo” (esito).
Fase 3 Scelgo e Decidiamo	La fase 3 realizza la condivisione degli impegni tra le parti coinvolte (il ragazzo, il gruppo, la classe, i genitori...). La condivisione non riguarda solo le motivazioni (i perché) ma anche i Risultati e/o gli Esiti attesi (cioè il cosa e il come). Per questo Risultati ed Esiti attesi devono essere chiari e concreti, descritti in termini di: cose da fare, traguardi da raggiungere osservabili e misurabili dalle parti interessate e benefici personali e relazionali, osservabili con indici di arricchimento personale e relazionale.
Fase 4 Faccio e Facciamo	L’espressione “faccio e facciamo” parla in modo individuale e plurale per utilizzare condizioni diverse per raggiungere traguardi in condizioni individuali, di coppia, nel gruppo finalizzato, nel gruppo classe. Il contributo di ogni ragazzo è posizionato nell’insieme delle capacità e potenzialità. Alla classe tradizionale, in presenza, subentra la classe gestita a distanza che può ridurre le distanze (fisiche, relazionali, cognitive...) valorizzando ogni capacità. È il capitale a disposizione, da gestire di volta in volta nei setting a disposizione, componendo micro sistemi di responsabilità e di capacità.
Fase 5 Verifico e Valutiamo	In questa fase si riconoscono i fondamentali di ogni relazione di educativa e si utilizzano avendo chiara la differenza tra verifica e valutazione senza confonderle. In questo modo è più facile riconoscere i benefici, i cambiamenti positivi, quanto sono stati facilitati da relazioni motivanti. Verificando e valutando è possibile evidenziare il concorso al risultato delle capacità del bambino/ ragazzo. Per questo la Verifica e la Valutazione vanno gestite in modi complementari. La valutazione non giudica, ma rilegge in termini di crescita il percorso che ha portato agli esiti raggiunti.

Capitolo 2.

Panel di approfondimento con diversi attori

2.1. Incontri e focus di avvio del progetto

La fase di approfondimento sulle modalità operative per “fare scuola” con bambini e ragazzi con patologie croniche in presenza e a distanza è stata avviata con due incontri on-line. È stato presentato il progetto ai centri sanitari e sono state condivise le modalità di collaborazione. Il doppio appuntamento ha consentito a tutti di partecipare.

Al primo incontro, realizzato il 4 maggio, hanno partecipato i referenti dei centri, il gruppo di ricerca della Fondazione Emanuela Zancan e i referenti del Ministero della Salute. Al secondo incontro del 5 maggio hanno partecipato altri referenti dei centri insieme a ricercatori della Fondazione Emanuela Zancan, del Ministero della Salute e di Con i Bambini. Durante gli incontri sono stati condivisi gli sviluppi del progetto e le modalità di coinvolgimento degli altri testimoni privilegiati da intervistare. Nei giorni successivi sono stati fatti ulteriori approfondimenti con i centri sanitari di Napoli, Genova e Firenze.

2.2. Interviste ai testimoni privilegiati

Le interviste a insegnanti e psicologhe hanno consentito di conoscere i percorsi operativi utilizzati. Sono emerse difficoltà e punti di forza che caratterizzano l'apprendimento in situazioni critiche, come lo sono quelle di bambini e ragazzi ospedalizzati.

In particolare è stato approfondito cosa facilita la didattica “in presenza e a distanza”, gli strumenti utilizzati, l'organizzazione delle lezioni, le dinamiche relazionali, la tipologia dei contenuti approfonditi, le modalità di valutazione degli apprendimenti, le relazioni insegnante-studente, le motivazioni degli alunni, le modalità organizzative. Sono stati raccolti materiali e sussidi didattici utilizzati nella scuola interessanti per la costruzione delle raccomandazioni da inserire nel protocollo.

In parallelo sono state realizzate interviste in profondità con genitori e ragazzi. I contatti sono stati facilitati dai Centri sanitari e dai referenti delle scuole in ospedale. A questo fine è stata inviata ai genitori la documentazione descrittiva del progetto e l'informativa privacy. Sono state valutate le modalità di colloquio (videochiamata o chiamata) e i soggetti da coinvolgere (i genitori, i ragazzi o entrambi). Sono state tenute in grande considerazione le particolari esigenze degli intervistati, adattando i colloqui alle diverse situazioni e condizioni.

Le interviste con genitori e i bambini/ragazzi sono iniziate il 9 maggio. Hanno consentito di entrare nel merito dei contenuti, anche delicati, per comprendere i fattori positivi che rendono efficaci le iniziative didattiche e le modalità con cui vengono affrontati gli ostacoli e le criticità.

Le esperienze raccontate dai diversi soggetti (psicologhe, insegnanti, studenti e genitori) e il materiale raccolto (protocolli utilizzati e sussidi didattici) sono stati utilizzati, oltre che per fini conoscitivi, anche per strutturare la versione beta del protocollo poi sottoposto allo stress test.

Dopo una prima discussione sulla versione beta (18 e 19 maggio 2020) il testo è stato arricchito con le indicazioni emerse dagli approfondimenti. Contestualmente a questo lavoro è stato predisposto il piano delle adesioni allo stress test, contattando le scuole e gli insegnanti potenzialmente interessati. Dagli incontri sono emersi 5 nuclei di riflessioni generali che ricorrono in diverso modo nei risultati dello studio.

Reinterpretare la missione

Molti insegnanti della scuola in ospedale provengono dalla scuola tradizionale e hanno, nel contesto sanitario, modificato il loro approccio, cercando reinterpretare il proprio compito e le proprie funzioni di natura didattica ed educativa.

Tattiche e strategie

Le situazioni richiedono l'utilizzo di tattiche e strategie che aiutano a conoscere i ragazzi in setting inconsueti e ad elevata intensità emotiva: la maggiore conoscenza aiuta a calibrare il programma scolastico e consente di organizzare meglio i contenuti personalizzandoli. Il tempo dedicato alle conoscenze preliminari è "tempo guadagnato" nelle fasi successive.

Il tempo

Una caratteristica della scuola in ospedale è il tempo per la riflessione, fondamentale per la conoscenza dell'altro. Nei casi migliori diventa un ponte relazionale che consente di gestire la relazione tra insegnante e ragazzo e tra scuola in ospedale e scuola tradizionale. È un tempo prezioso, posizionato tra terapie, altri impegni e problemi, quindi da gestire con cura, continuità e flessibilità. È stato definito "tempo rallentato".

Crescere bene

Gli insegnanti sanno che i ragazzi hanno bisogno di crescere come "persone". Per questo la trasmissione del sapere che non affronta questa sfida non genera condizioni necessarie per apprendere, crescere, comprendere l'altro. La motivazione all'apprendimento deve necessariamente tener conto che i ragazzi devono imparare a gestire un diverso modo di stare al mondo con gli altri. Servono motivazioni non convenzionali per capire cosa sta succedendo, possibilmente agganciandosi ai contenuti scolastici e valorizzando le attitudini di ciascuno. Quando questo avviene, i ragazzi riescono a fare cose che nel gruppo classe non erano/sono in grado di fare perché non avevano lo spazio relazionale e personale necessario.

Essenzialità

La scuola in ospedale insegna ad andare al sodo, si impara l'essenzialità utilizzando/valorizzando quello che serve. Il tempo può così diventare elastico, per trovare la giusta misura, senza cercare la quantità ma la qualità. La frase "Sono riuscito a fare" non significa soltanto "Oggi mi è andata bene" ma anche che "Mi sento capace di farlo". Vuol dire costruire solidità imparando a trovare la strada giusta. Gli insegnanti lo fanno e fanno leva principalmente su questa possibilità, con forme di valutazione che considerano, congiuntamente, i risultati di processo e di efficacia dell'apprendimento.

2.3. Le ipotesi da cui siamo partiti

Le ipotesi da cui siamo partiti sono sintetizzate nel volume *“La scuola in ospedale e l’istruzione domiciliare”* (Catenazzo, 2019) che posiziona il problema nel più ampio contesto del diritto all’istruzione e al pieno sviluppo delle capacità, delle potenzialità, della salute globale di ogni bambino. Sono sintetizzate nella presentazione del volume:

“La scuola in ospedale è nata contro l’abbandono scolastico, per garantire il diritto allo studio ai bambini e ai ragazzi malati, ricoverati in ospedale per lunghi periodi (spesso lunghissimi) di cura, i quali sovente al rientro, incontrano serie difficoltà a riprendere attività e relazioni scolastiche in maniera efficace. Le degenze si stanno gradualmente riducendo (specie quelle oncoematologiche) e, se pure lentamente, anche il servizio di scuola in ospedale e istruzione domiciliare si sta trasformando per rispondere a nuove necessità. Anche le finalità del servizio si stanno evolvendo. La SIO non vuole più essere, soltanto, una scuola ospedaliera di eccellenza ‘fuori dalla scuola’ (perché costretta in contesti di cura, ospedalieri o domiciliari), ma una scuola che realizza azioni inclusive, integrate con il territorio, a sostegno delle altre scuole: una scuola che si ‘prende carico’ di un’altra scuola. Questo perché è divenuto fondamentale riuscire a costruire un’alleanza reale (non solo documentale) fra docenti ospedalieri e docenti delle classi di appartenenza; saper realizzare un contesto educativo allargato, con consigli di classe integrati con il territorio e i molteplici, diversificati, contesti di cura” (p. 9).

Si è trattato in sostanza di leggere diversamente quello che la scuola in ospedale e l’istruzione domiciliare ci mettono a disposizione per affrontare un’emergenza impensabile come quella del Covid19 e mettere a disposizione della scuola soluzioni per ridurre le distanze, anche dopo l’emergenza e il distanziamento, per lottare contro le disuguaglianze nell’accesso alla scuola per tutti e “avvicinare tutti gli aventi interesse”, in particolare insegnanti, ragazzi e genitori. A questo proposito Tiziana Catenazzo prosegue così:

“Si tratta di finalità inedite, non codificate inizialmente per un servizio nato per erogare, almeno in fase di avvio, ore di istruzione prima in ospedale e poi a casa dell’allievo, fino a che non fosse tornato nella classe di appartenenza. Finalità che devono essere condivise e fatte proprie dai soggetti istituzionali. In quest’ottica, la definizione degli obiettivi di istruzione - anche se specifici e delicati, come quelli della SIO - non deve prescindere dall’enunciazione dei valori fondamentali a cui essi debbono rifarsi: l’istruzione come diritto umano fondamentale; l’equità nell’istruzione e la solidarietà nell’azione per il suo conseguimento; la partecipazione e la responsabilità da parte di individui, gruppi, istituzioni e comunità per la protezione e la promozione dell’istruzione e della formazione. Le priorità del servizio nazionale discendono dunque, quasi in maniera fisiologica, dai problemi di istruzione del paese (alto tasso di abbandoni), caratterizzati fortemente dal mutare del quadro demografico ed epidemiologico” (p. 10).

Nelle esperienze dei ragazzi che vivono la scuola in ospedale (SIO) e l’istruzione domiciliare (ID) è molto chiaro quanto l’istruzione debba spingersi oltre la dimensione dell’apprendimento, contribuendo ad affrontare le sfide educative che ogni ragazzo affronta nel percorso che dalla scuola lo accompagnerà all’età adulta. Per questo la cura e la didattica nella SIO e nella ID è intesa come “curare e prendersi cura della salute integrale”, considerando l’educazione e la formazione come intrinsecamente legate e insieme favorevoli la salute globale di tutti gli

interessati cioè studenti, insegnanti, genitori, che insieme condividono le sfide della crescita e dei compiti di sviluppo. Da questa convinzione emerge l'idea che ha motivato questo lavoro. Nel testo citato è espressa così:

“I docenti di questo servizio, in qualche modo, sono sempre stati antesignani, ‘innovatori’, rispetto ai colleghi delle classi tradizionali: sperimentando e realizzando per primi modelli inediti di intervento e lavorando in stretta sinergia con medici, pediatri, volontari, famiglie e servizi territoriali, hanno compreso fin da subito quanto sia fondamentale costruire delle équipes terapeutiche in senso lato (non strettamente sanitarie). Gli interventi domiciliari non possono più (o non più soltanto) caratterizzarsi come interventi di ‘sostegno’ rivolti al singolo alunno, ma rispondere a una strategia complessiva, del ‘prendersi cura’ dell’alunno malato, di riparazione e ricostruzione di senso, sia individuale sia della comunità di appartenenza, dell’essere in rete: ecco il vero mandato sociale della SIO” (pp. 11-12).

Il distanziamento non è quindi un'emergenza eccezionale e temporanea ma una condizione che la SIO e la ID affrontano da anni, con soluzioni metodologiche originali, grazie a capacità e competenze didattiche maturate sul campo. Gli insegnanti interessati gestiscono da anni e con buoni risultati queste criticità. La loro esperienza è preziosa e può essere ripensata in funzione di una scuola del futuro capace di rinnovarsi, utilizzando tutti i vantaggi messi a disposizione dalle tecnologie inclusive. Inoltre bambini e i ragazzi con maggiori difficoltà sperimentano nella vita scolastica quanto i contenuti disciplinari possano veicolare il senso della vita che stanno vivendo. È un'acquisizione quotidiana che si realizza nello sviluppo di competenze cognitive, affettive, motivazionali che alimentano la sicurezza, la stima di sé, la fiducia nel futuro. Avviene mentre l'attenzione e l'amore nei loro confronti diventa il tessuto connettivo per affrontare le sfide del crescere bene. La valutazione e l'autovalutazione possono contribuire, incoraggiare e alimentare la fiducia nella possibilità di farcela, non soltanto quando si è lontani e distanziati ma anche dopo, costruendo la possibilità di riaffrontarle insieme nell'esperienza scolastica.

È una lunga strada che dal 1998 ad oggi è stata scandita da provvedimenti e dispositivi giuridici che hanno consentito alla SIO di diventare risorsa e soluzione, coinvolgendo un numero incrementale di ragazzi: dagli oltre 17.000 dell'anno scolastico 1999/2000 agli oltre 61.500 dell'anno scolastico 2018/2019 seguiti nella scuola in ospedale e 1400 studenti seguiti in ID da 870 docenti in 214 sezioni ospedaliere impegnati nell'affrontare questa missione.

Box 2.1. Iter normativo (sintesi)

	artt. 3 e 34 della Costituzione Italiana e i diritti alla salute e all'istruzione costituzionalmente tutelati
1986	La C.M. n. 345 del 2 dicembre 1986, che ratifica la nascita delle sezioni scolastiche all'interno degli ospedali e che prepara i successivi interventi con i quali viene sancito il carattere “normale” (fatte salve le necessità specifiche) della scuola in ospedale intesa come sezione staccata della scuola del territorio
1986	“Carta europea dei diritti dei bambini degenti in ospedale” adottata con la Risoluzione del 13 dicembre 1986

1991	La legge n.176 del 27 maggio 1991, recante “Ratifica ed esecuzione della Convenzione sui diritti del fanciullo” (New York, 20 novembre 1989)
1998	La C.M. n. 353 del 7 agosto 1998 riguardante il servizio scolastico nelle strutture ospedaliere
2017	Il D.lgs n. 63 del 13 aprile 2017, recante disposizioni volte a garantire l’effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali di cui all’art. 8
2019	Il Documento “Verso una scuola che promuove salute”, redatto congiuntamente dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e dal Ministero della salute e approvato in Conferenza Stato-Regioni il 17 gennaio 2019
2019	Il Protocollo d’intesa per la “tutela del diritto alla salute, allo studio e all’inclusione”, firmato il 20 febbraio 2019, tra il Ministro della Salute e il Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca
2019	Il D.M. n. 461 del 6 giugno 2019, relativo all’adozione delle Linee di indirizzo nazionali sulla Scuola in Ospedale e l’Istruzione Domiciliare
	Il Manifesto dei principi guida e dei valori di riferimento “I diritti dei bambini in ospedale”

2.4. Setting e soluzioni didattiche

La modalità didattica utilizzata nella scuola in ospedale è duplice: il rapporto uno a uno tra docente e alunno insieme con la valorizzazione del piccolo gruppo. In entrambi i casi si realizza un tipo di relazione stretta, che richiede capacità di continua esplorazione per personalizzare l’insegnamento e la relazione educativa. Il dato di partenza è “ogni condizione è diversa” per questo va affrontata partendo dalle capacità e dalle motivazioni a disposizione, da coltivare e valorizzare. L’abbiamo definita “*ambiente di ricerca e sviluppo di soluzioni*” con approcci sartoriali e artigianali, cioè a misura di ogni relazione e di ogni ragazzo, per poter essere contemporaneamente educativa, didattica e formativa. È una questione di “forma e sostanza” che, solo insieme, possono prendere consistenze originali, adatte ad ogni condizione esistenziale. Il setting è fatto da quello che è e che può diventare, a disposizione di chi è realmente interessato a gestire “insieme” i problemi. Inizia con spazi di libertà ristretti e condizionati, dai tempi e dai modi delle cure ospedaliere, per poi allargarsi nel tempo, oltre il ristretto spazio fisico a disposizione, per diventare umanamente più ampio. È un percorso difficile, perché la differenza non nasce dagli spazi fisici, dal loro distanziamento, dai sussidi, ma dalle persone, dalle attenzioni, dalle loro capacità di ridurre le distanze. È un’esperienza che prosegue nell’istruzione domiciliare, nella misura in cui diventa ambiente di apprendimento e non soltanto di confinamento a casa. È cioè scuola “in casa” valorizzando gli spazi fisici e di vita.

“L’ambiente in cui egli si trova ad apprendere ... è quello intimo e conosciuto della propria abitazione, che viene prestato ad ambiente di apprendimento. Le caratteristiche diverse di tale ambiente fisico influiscono moltissimo nell’apprendimento: mancano gli arredi e manca il gruppo classe, componente fondamentale del processo formativo e apprenditivo. A questo

limite possono rispondere oggi anche le dotazioni tecnologiche, che consentono conversazioni con i compagni di classi e persino partecipazioni ad attività laboratoriali con collegamenti visivi. Il lavoro dell'insegnante, in entrambi i nuovi ambienti, consiste nel saper cogliere le capacità e le possibilità di apprendimento dell'alunno, osservando con attenzione le condizioni psicofisiche del bambino che risultano fortemente influenzate dallo stato di salute, e nel saper essenzializzare le attività favorendo il più possibile un percorso formativo lineare e consequenziale" (Petracca 2019, pp. 29-30).

In questo spazio di apprendimento e di crescita lo sguardo deve necessariamente riconnettere gradualmente il ragazzo con la sua classe di appartenenza, utilizzando tutte le soluzioni che possono avvicinare, collegare, far interagire. Servono quindi relazioni tecnologicamente facilitate, per ridurre "le distanze che separano", allontanano e isolano. Non è quindi solo questione didattica ma anche e soprattutto ricerca di alimentare sistemi di fiducia che dalla SIO e ID si riconnettono alle classi di appartenenza. Sono quindi percorsi da sostenere/costruire nel tempo, modulando i percorsi formativi, la didattica, le verifiche..., utilizzando tutto quello che può trasformare il confinamento in uno spazio relazionale con meno distanze e disuguaglianze. L'obiettivo è infatti "una scuola che non consente, e non solamente per la sua fisicità, presenza di aule e orario delle lezioni, ma produzione di progetti formativi personalizzati frutto di una sinergica azione tra il personale sanitario e i docenti, ospedalieri e della scuola di appartenenza, che in una sorta di alleanza terapeutica, costituiscono l'uno il naturale proseguimento degli altri" (Dell'Antonia e Varriale 2019, p. 37).

A questo fine si rivelano molto importanti gli "indizi diagnostici", cioè le osservazioni, le intuizioni, le attenzioni che facilitano la personalizzazione delle scelte e le relazioni in grado di rigenerare fiducia e speranza. Serve, in sostanza, capacità di ascolto, comunicazione, empatia, flessibilità, cioè le qualità pregiate che consentono di comporre il sapere con il saper essere, il conoscere con il fare, la persona con le persone. È un risultato esigente e arricchente, dove gli aspetti personali e gli stili di apprendimento consentono di gestire al meglio le emozioni e le performance scolastiche.

L'insegnante esperto lo sa e sa anche come/quando rinunciare ai tempi della didattica tradizionale per mettere in gioco quello che apre e conclude in tempi definiti, a misura delle capacità, nello spazio fisico e relazionale a disposizione. Sono sfide che presuppongono capacità nel gestire percorsi originali di natura culturale, organizzativa e regolativa, utilizzando i gradi di libertà messi a disposizione dall'esperienza e dalle tecnologie.

"Se è vero, come è vero, che le tecnologie modificano l'ambiente di apprendimento, questo postulato è a maggior ragione valido nelle sezioni di scuole ospedaliere, dove si realizza già da anni l'idea di una scuola intesa non come luogo fisico ma come uno spazio aperto per l'apprendimento, quasi una sorta di piattaforma che permette agli studenti, se pure provati e in condizioni fisiche non ottimali, di sviluppare e padroneggiare le competenze necessarie lungo tutto l'arco della vita. Ecco dunque che, la scuola in ospedale si configura come uno 'spazio ibrido di apprendimento', uno spazio cioè non più fisico ma ampliato, virtualmente accresciuto, che amplifica e dà continuità alle necessarie interazioni personali e alle risorse on-line... L'essere *always on* abbatte la distinzione tra lo spazio fisico e quello digitale, introducendo la cognizione di spazio dinamico, caratterizzato da una costante connettività e quindi particolarmente funzionale agli *homebound* cioè gli alunni temporaneamente interdetti alla frequenza scolastica" (Dell'Antonia e Varriale 2019, p. 42-43).

In sostanza tutto quello che può contribuire a umanizzare e personalizzare la sfida è prezioso e, per questo, da maneggiare con cura. Umanizzazione e personalizzazione significa il giusto equilibrio, la giusta misura, a partire dalle capacità e potenzialità a disposizione, senza far prevalere le difficoltà. Insieme sono fattori protettivi che agiscono positivamente soprattutto nella quotidianità, irrobustendo l'autoefficacia e l'autostima, le competenze e le abilità che alimentano il desiderio di riuscire. Servono capacità di operare in contesti a forte densità relazionale e comunicativa, per superare la carenza di fisicità del lavoro a distanza. Il lavoro dell'insegnante può in particolare, come vedremo, essere arricchito dall'utilizzo di mappe di capacità e competenze a disposizione delineate nell'arco pedagogico che abbiamo utilizzato nello stress test. Nelle esperienze di questa natura può emergere un fattore estraneo che, a certe condizioni, contribuisce a ridurre le distanze e ad arricchire il sistema di responsabilità necessarie per fare la differenza. È un sistema fortemente intenzionale, che affianca senza sostituire la prossimità, privilegiando le relazioni vitali che si posizionano oltre l'offerta di tempo e di competenze. È un "volontariato di cittadinanza"² molto particolare, che contribuisce a ridurre le distanze, avvicinare le parti, incoraggiare il protagonismo necessario per fare trasformare i luoghi in ambienti capaci di coltivare la vita. Nella SIO quest'esperienza è frequente e rende possibile questa trasformazione, con tutto l'impegno civico ed etico necessario per consolidare nel tempo prassi di avanguardia.

2.5. L'ascolto dei protagonisti

Per dialogare con i protagonisti abbiamo organizzato un percorso di ascolto con le esperienze SIO, a partire dai ragazzi e i loro genitori³. Insieme ci hanno offerto spunti preziosi per comprendere e selezionare gli elementi utili per sviluppare il protocollo. Nelle interviste in profondità sono stati coinvolti 18 famiglie e 9 ragazzi distribuiti tra Genova, Monza, Torino, Palermo e Napoli e frequentanti la scuola primaria, la scuola secondaria di primo e di secondo grado. Sono state realizzate nel periodo maggio - luglio 2020. L'ascolto si è a volte rivelato di elevata intensità, entrando nel merito di cosa significa esperienza di apprendimento in presenza di gravi problemi di salute.

2 È la condizione particolare prevista dall'art. 4 della Costituzione: "La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società." È la combinazione tra "diritto al lavoro e diritto ad avere dei doveri" che spesso emerge nelle interviste sintetizzate nei paragrafi successivi.

3. "L'approccio allo studio delle famiglie con un bambino malato ha subito nel corso del tempo significative evoluzioni. (...) autori delle ricerche più recenti tendono ad evidenziare le risorse positive della famiglia: essa possiede, infatti, competenze, abilità di coping e un personale stile di risoluzione dei problemi" (Annunziata M., 2012, p. 9).

Fig. 2.1. Approfondimenti realizzati con ragazzi e famiglie, distribuzione territoriale



Abbiamo anzitutto considerato i risultati dell'apprendimento a distanza, distinguendo gli elementi di contenuto dagli elementi riguardanti la crescita personale e l'integrazione tra apprendere e crescere.

Siamo poi entrati nel merito del "come" avviene la gestione dell'attenzione, a fronte di ostacoli tecnici e comunicativi. Tutto questo ci ha permesso di entrare nel merito del "durante e dopo l'ospedalizzazione", per capire cosa significa istruzione domiciliare lontano dalla classe, in attesa di ricominciare a farne parte. Anche in questo caso abbiamo considerato gli aspetti di positività e criticità.

Un'attenzione particolare è stata dedicata all'utilizzo delle tecnologie facilitanti, entrando nel merito dei fattori di concentrazione e distrazione, di attenzione e disattenzione, motivazione e demotivazione e delle soluzioni distribuite tra impegno personale e impegno gruppale. Insieme hanno contribuito a rafforzare le competenze comunicative, organizzative, di coordinamento necessarie per non sentirsi soli ad affrontare i problemi⁴.

Un elemento importante, dichiarato dai ragazzi, è l'impossibilità di vivere la scuola, le sue dinamiche e le sue ritualità. Manca la presenza fisica dei compagni e degli insegnanti. È una carenza che impoverisce la possibilità di confronto e di rendimento scolastico⁵. Un altro aspetto rilevante è la verifica, intesa come esperienza che permette di essere giudicati, considerando i risultati conseguiti e il loro posizionamento nel percorso di crescita e superamento delle difficoltà.

Nei colloqui con gli insegnanti sono emerse anche le attenzioni che consentono di rendere più intensa la relazione educativa. L'utilizzo attivo della telecamera, ad esempio, può facilitare il contatto visivo mentre si comunica. La possibilità di vedersi stimola l'attenzione reciproca e facilita la riduzione delle distanze, in particolare con i ragazzi più grandi.

4. "Qualsiasi malattia colpisca un bambino, anche la più lieve, rappresenta un evento destabilizzante nell'equilibrio di una famiglia (...) Se la malattia assume aspetti più importanti, come nel caso della patologia oncoematologica, la quotidianità del paziente viene fortemente minata e per lungo tempo è completamente assoggettata al ritmo delle terapie e dei ricoveri; in questi momenti tutta la famiglia deve essere aiutata ad affrontare prove che hanno bisogno di grande coraggio e che richiedono pesanti sacrifici" (Chiusano e altri, 2015, p. 90).

5. "La scuola a prescindere dall'aspetto pratico dell'istruzione fornisce quel senso di continuità con il passato, con la normalità che è importante mantenere per questi ragazzi e che può aiutarli, assieme al gruppo dei pari, a riacquisire successivamente la routine perduta, essendo in qualche modo un'esperienza trasversale a tutto il percorso di vita e di malattia" (Gambarota e altri, 2016, p. 55).

Un altro aspetto che orienta in senso positivo la relazione educativa, come evidenziato in precedenza, è la conoscenza avviata “prima dell’attività didattica”, con incontri dove iniziano le relazioni educative gestibili in presenza e a distanza.

Si è inoltre visto che la relazione a distanza, proprio per la maggiore attenzione che richiede, può incentivare l’interesse focalizzato su quanto viene proposto e approfondito con modalità di piccolo gruppo che irrobustiscono l’attenzione condivisa. Altri aspetti emersi riguardano la durata delle lezioni, con tempi possibilmente brevi, nonché con pause che consentono di rimettere a fuoco il senso di quello che si sta facendo e di compensare la perdita di socialità.

L’utilizzo di filmati e di presentazioni in powerpoint facilita l’approfondimento successivo degli argomenti trattati, *facendo parlare* i contenuti con soluzioni dove *l’ascolto e lo sguardo* si integrano potenziando l’attenzione e l’apprendimento.

Infine, come vedremo nelle sintesi delle interviste, è emersa una notevole disomogeneità tra istituti scolastici, con riferimento alle modalità organizzative e alle modalità di utilizzo degli strumenti didattici in presenza e a distanza. È un risultato giustificabile con gli approcci personalizzati, ma, nel contempo, evidenzia la necessità di meglio condividere soluzioni di natura tecnica e metodologica. Non è una questione di omologazione, ma di condivisione delle modalità ottimali per gestire le sfide dimensionandole sull’età e sulla condizione dei ragazzi. Gli approfondimenti con le 18 famiglie hanno riguardato 5 alunni della scuola primaria, 5 studenti della scuola superiore di primo grado e 8 studenti della scuola superiore di secondo grado.

Tab. 2.1. Caratteri dei figli negli approfondimenti con le famiglie

Città	Sex	Età	Scuola frequentata	Città	Sex	Età	Scuola frequentata
Monza	M	9	primaria	Monza	M	12	secondaria di 1° grado
Monza	M	10	primaria	Monza	M	19	secondaria di 2° grado
Torino	M	10	primaria	Torino	F	15	secondaria di 2° grado
Napoli	F	7	primaria	Torino	F	16	secondaria di 2° grado
Palermo	F	8	primaria	Palermo	M	16	secondaria di 2° grado
Monza	M	12	secondaria di 1° grado	Napoli	M	15	secondaria di 2° grado
Monza	F	12	secondaria di 1° grado	Napoli	M	17	secondaria di 2° grado
Monza	F	12	secondaria di 1° grado	Genova	M	18	secondaria di 2° grado
Monza	F	12	secondaria di 1° grado	Genova	F	16	secondaria di 2° grado

2.5.1. La Scuola in Ospedale (didattica individuale)

Elementi di criticità

La principale criticità riguarda il limite intrinseco della didattica individuale, ovvero l’assenza della relazione con i compagni di classe. Manca cioè la possibilità di condivisione e confronto tra pari, che è un elemento fondamentale per la crescita emotiva, soprattutto in adolescenza.

Manca l’aspetto fondamentale del rapporto e del confronto con i compagni (tra cui la possibilità di condividere tra pari le paure delle interrogazioni, le incertezze delle risposte), che è un elemento che fa crescere. *“Nel rapporto uno a uno ne guadagna la didattica, ma ne perde la crescita emotiva nel contesto sociale (soprattutto in adolescenza, in cui il rapporto con il gruppo dei pari è fondamentale per lo sviluppo emotivo)”* (FAM_08)

Nella didattica individuale manca l’aspetto relazionale con i compagni. La maestra - per quanto dolce e gentile - è sempre la maestra, non possono scattare quelle dinamiche di

complicità che si instaurano con i compagni all'interno di una classe. Mancano gli amichetti e "l'intervallo" (FAM_10)

Elementi di forza

Gli insegnanti della scuola in ospedale sono molto preparati, conoscono la malattia del ragazzo e le difficoltà che si trova ad affrontare, sia dal punto di vista fisico che psicologico. L'approccio accogliente, empatico, improntato all'ascolto da parte degli insegnanti permette la creazione di un clima di fiducia e l'instaurarsi di una relazione umana più profonda con il ragazzo che va oltre la semplice dinamica docente - discente. L'approccio individuale personalizzato (spesso coordinato con il piano didattico della scuola istituzionale), rispettoso dei ritmi di apprendimento e delle condizioni di salute del ragazzo, favorisce la libertà di espressione, consentendogli di superare eventuali timidezze. L'approccio degli insegnanti valorizza la qualità della relazione interpersonale e gli interessi e le potenzialità dei ragazzi più che la performance in termini di apprendimento.

Gli insegnanti della scuola in ospedale sono molto preparati, conoscono la malattia del ragazzo, sono molto attenti a livello psicologico. Nell'interazione faccia a faccia riescono a distrarli, sono empatici e gentili. Instaurano con il ragazzo una modalità interpersonale profonda. Gli insegnanti della scuola in ospedale riescono a trasmettere fiducia, riescono a creare la motivazione, un legame al di là della scuola. I ragazzi hanno bisogno di un rapporto faccia a faccia con l'insegnante, perché è anche nella relazione con l'insegnante che si crea la motivazione. La motivazione è fondamentale. (...). L'approccio che dà più fiducia ai ragazzi con patologie, che non riescono a stare al passo e a seguire la scuola come gli altri ragazzi perché sono in ospedale o devono fare delle cure, è "non ti preoccupare, facciamo quello che riusciamo, quello che ti senti, non importa se non riesci, rimandiamo" (FAM_01)

La professionalità e preparazione degli insegnanti della scuola in ospedale si coniuga con una grande umanità e disponibilità sul piano della relazione (FAM_02)

L'approccio degli insegnanti della scuola in ospedale è molto positivo perché hanno grande umanità, capacità di comprensione e disponibilità. Sanno coinvolgere, riescono a mantenere attiva la curiosità della ragazza dando feedback positivi e incoraggiandola a seguire i propri interessi (a mia figlia piace leggere e scrivere "loro l'aiutano a proseguire il suo sogno") (FAM_03)

Gli insegnanti della scuola in ospedale sono disponibili e capiscono la condizione del ragazzo, se sta bene o male, sono rispettosi dei suoi tempi, del suo stato psico-fisico, delle sue energie. L'approccio è sempre "Se te la senti lo fai, se no non preoccuparti e lo facciamo insieme" (...) Grande importanza del contatto umano, che risulta particolarmente rinforzato nel rapporto individuale (anche quando è online) (FAM_04)

Il rapporto individuale è positivo perché ha permesso al ragazzo di superare la timidezza, sentendosi più libero di esprimersi, di chiedere spiegazione quando non capisce (FAM_05)

Gli insegnanti della scuola in ospedale sono eccezionali sia dal punto di vista umano, sia per il metodo di insegnamento. Sono flessibili e rispettosi dei tempi del ragazzo e di come sta. Lo motivano, riescono a gratificarlo (ad esempio quando fa bene un esercizio gli fanno i complimenti, lo rinforzano positivamente). Hanno un lato umano notevole, sono comprensivi, non fanno pesare la malattia e allo stesso tempo sono molto professionali. In questo modo il ragazzo non si sente costretto, né obbligato se non sta bene; viceversa, quando sta meglio, si sente motivato a studiare perché comunque non gli viene regalato niente (FAM_07)

L'insegnante della scuola in ospedale è preparato, sa utilizzare una didattica attenta alla situazione; segue con grande professionalità, pazienza, flessibilità, disponibilità, trasmette forza perché non si lascia coinvolgere da emozioni negative. Essendo da solo, l'insegnante riesce a stabilire un rapporto diretto con l'allievo, riesce a capire chi gli sta di fronte, sviluppa empatia. *"Non è solo una didattica individuale, ma una didattica in relazione"* (FAM_08)

La lezione della scuola in ospedale dura meno di una lezione ordinaria, le maestre hanno sempre seguito i ritmi di L., in base alle sue condizioni di salute, a come si sentiva fisicamente (FAM_10)

Le maestre della scuola in ospedale si limitavano ad un insegnamento "soft", adottando più che altro un approccio improntato al gioco (colore e disegno) (FAM_11)

Le insegnanti della scuola in ospedale sono state molto brave perché si tenevano in contatto con la scuola istituzionale e facevano seguire a F. il programma della sua scuola. Sul piano della relazione rispettavano molto i tempi di F.: se vedevano che stava male dicevano *"se non ce la fai non fa nulla"* (FAM_12)

F. in ospedale ha avuto una prof. con cui si è trovato molto bene, perché oltre ad essere molto preparata era molto empatica (FAM_13)

Le insegnanti della scuola in ospedale sono state fantastiche, hanno dato il massimo, sono state molto disponibili (FAM_14)

I prof. della scuola in ospedale si sono comportati in maniera eccellente, sia dal punto di vista dello studio che dal punto di vista umano. La lezione individuale permette di instaurare un rapporto diverso: in classe il prof. con 25 alunni non riesce ad instaurare un rapporto profondo come i prof. in ospedale (FAM_15)

Gli insegnanti della scuola in ospedale erano sempre molto elastici, si taravano sui ritmi di M. Quando si accorgevano che non ce la faceva, interrompevano e ritornavano un'altra volta (FAM_17)

Gli insegnanti della scuola in ospedale sono stati molto solleciti, disponibili, organizzati (FAM_18)

L'insegnamento individuale favorisce l'apprendimento, è più personalizzato e calibrato sui bisogni del ragazzo (è particolarmente evidente, per esempio, nel caso di ragazzi stranieri che hanno difficoltà di comprensione linguistica). Può favorire anche l'apprendimento di un metodo di studio più efficace. Il ragazzo può chiedere spiegazioni quando qualcosa non è chiaro e il livello di apprendimento viene valutato dall'insegnante in itinere, senza bisogno di ulteriori verifiche. La didattica individuale, in generale, è più intensa e consente un maggiore livello di approfondimento, anche se talvolta - proprio per queste sue caratteristiche - può risultare più impegnativa per il ragazzo.

Consente di colmare le lacune in alcune materie, come fosse una lezione privata, e quindi in alcuni casi si ottiene un rendimento migliore (FAM_02)

La didattica individuale consente di esternare più facilmente le proprie difficoltà di apprendimento e di approfondire gli argomenti, quindi in alcuni casi si ottiene un rendimento migliore (FAM_03)

È come avere un maestro privato: l'insegnante vede i punti deboli, approfondisce e focalizza l'insegnamento in base alle conoscenze dell'alunno. Nel rapporto uno a uno le maestre riescono a rendersi conto in itinere del livello in cui si trova il ragazzo senza bisogno

di fare verifiche. Danno i voti durante le attività, ma informano a posteriori il ragazzo che si tratta di una verifica. Questo approccio è molto gradito perché riduce l'ansia del ragazzo (FAM_05)

Nella scuola in ospedale, il rapporto uno a uno in presenza facilita l'apprendimento nonostante le difficoltà linguistiche (il ragazzo è straniero e ha difficoltà a capire l'italiano) (FAM_06)

Nella lezione individuale si assimila meglio, c'è più interesse; sul piano dell'apprendimento funziona meglio. È come se andasse a scuola, però magari quando andava a scuola e non aveva capito rimaneva con il dubbio, mentre in questo caso gli insegnanti rispiegano. Le lezioni sono calibrate e personalizzate a seconda di quanto il ragazzo ha assimilato. Ad esempio, se fanno una verifica, poi impostano la lezione successiva sulla base degli errori presenti nella verifica (FAM_07)

L'aspetto fortemente positivo della lezione individuale della scuola in ospedale è che l'insegnante è a completa disposizione dell'alunno e questo facilita l'apprendimento, soprattutto nel caso di materie un po' più ostiche (come latino e greco), e tanto più per i ragazzi che sono nei reparti di oncematologia (...) Il rapporto uno a uno permette all'insegnante di rendersi conto già durante le lezioni del livello di apprendimento dell'alunno, se abbia assimilato o meno la materia, quindi di fatto non c'è bisogno della verifica (la verifica in questo caso è un proforma), mentre con un'intera classe davanti non è possibile. (...) Però probabilmente la modalità individuale è un po' più pesante per l'alunno (FAM_08)

Nell'insegnamento uno a uno l'apprendimento è più semplice, perché la maestra fa giocare il bambino, lo fa colorare, rispetta di più i suoi tempi, soprattutto in ospedale. A. è riuscita a mantenersi alla pari, per lo meno su tutti gli argomenti principali. Anche in questa fase di coronavirus, quando A. non è riuscita a partecipare ad alcune videolezioni con la sua classe, le insegnanti dell'ospedale l'hanno aiutata, le hanno spiegato gli argomenti persi, hanno creato delle slides con powerpoint. L'hanno aiutata a recuperare (FAM_09)

Nella lezione individuale l'apprendimento è meno faticoso e più rapido, perché è diretto, se non capisci qualcosa chiedi e la maestra ti rispiega. Sul piano dell'apprendimento e della comprensione è facilitante (FAM_10)

La didattica individuale, dal punto di vista dell'apprendimento, è stata molto positiva. Se non fosse stato per la malattia, F. ha imparato quasi di più in quell'anno che negli anni precedenti. È come se fosse andato a scuola; anzi, ha ottenuto risultati anche migliori. Inoltre ha appreso un metodo di studio più efficace, che poi ha mantenuto anche negli anni successivi (FAM_13)

Il percorso uno a uno è molto più intenso, l'apprendimento è più ampio, anche se più faticoso (FAM_14)

Il rapporto uno a uno facilita il mantenimento dell'attenzione da parte del ragazzo, anche se le lezioni avvengono in modalità online (ancora di più se c'è il contatto visivo con l'insegnante e sono più brevi di un'ora).

Se i ragazzi conoscono l'insegnante, con l'interazione uno a uno (anche a distanza, online) si mantiene l'attenzione (FAM_03)

Nel rapporto uno a uno, anche se online, si riesce a seguire molto bene la lezione e l'attenzione viene mantenuta (FAM_04)

Se il rapporto è uno a uno, pur con whatsapp, l'attenzione non cala (FAM_05)

Nel rapporto uno a uno, anche a distanza, l'attenzione del ragazzo non cala, perché sono lezioni brevi, di 40', poi "vedendo" l'insegnante (sebbene su uno schermo) è "costretto" a stare attento (FAM_10)

La scuola in ospedale è molto importante, anche a livello psicologico, per distogliere i ragazzi dal pensiero della malattia, per dare loro un obiettivo, e insieme motivazione, forza, e fiducia nel fatto che riusciranno a superare il momento di difficoltà. Garantisce inoltre una sorta di accompagnamento al ragazzo e ai suoi familiari durante tutto l'iter di cura, facendoli sentire "meno soli".

La scuola in ospedale aiuta a mantenere una sorta di "normalità nella non normalità". È molto importante perché rafforza il senso di autoefficacia, aiuta il ragazzo a mantenere l'autostima, a non arrendersi, a capire che la condizione in cui si trova è un periodo di transizione, temporaneo, ma poi tornerà alla normalità e non deve rimanere indietro (FAM_02)

La scuola in ospedale riesce a far dimenticare anche solo per poco la realtà in cui si trovano (normalità nella non normalità) (FAM_04)

Scuola in ospedale come elemento che restituisce al ragazzo con patologia quel minimo di normalità. È uno stimolo a livello cerebrale, aiuta a tenersi occupati e a non pensare sempre alla malattia (FAM_07)

"Con la scuola in ospedale ti senti meno solo in un viaggio del genere". La scuola serve anche a non perdere il contatto con la realtà (FAM_08)

La scuola in ospedale è una risorsa fantastica. Le insegnanti della scuola in ospedale aiutano il bambino a non rimanere in camera, lo fanno studiare ma anche giocare, scherzare, e questo lo aiuta molto ad affrontare le giornate in ospedale (FAM_09)

La scuola in ospedale e le attività ludiche sono un modo importanti per fare svagare i ragazzi che sono nei reparti di oncematologia durante le fasi di ricovero e terapie. Bisogna incentivarle tutte le volte che è possibile, perché sono importanti per *"dare sfogo alla testa, alla fantasia"* (FAM_11)

In ospedale la figura dell'insegnante è stata fondamentale, molto importante anche per passare il tempo in maniera diversa (FAM_13)

La scuola ospedaliera è stata fondamentale per mantenere l'apprendimento. Le terapie erano pesanti, in quei momenti così difficili era importante anche tenere la mente occupata (FAM_14)

Scuola in ospedale: la maestra dell'asilo era molto brava, organizzava giochi tra le camere e dava appoggio e supporto ai genitori, in particolare alle mamme che venivano da altre regioni e si trovavano sole; invece con le altre mamme chiedeva l'orario di maggiore difficoltà e veniva a fare giocare i bimbi, ad intrattenerli mostrando documentari, giochi di costruzioni, o letture prescolastiche. Anche gli insegnanti delle medie sono stati bravi perché, ad esempio, facevano partecipare a vari concorsi, con un disegno, una poesia, una canzone, una ricetta. Proporre dei concorsi era un premio per i ragazzi, un incentivo, una gratificazione. Per i ragazzi ospedalizzati, soprattutto per le degenze lunghe, la scuola, il potersi connettere con i coetanei è molto importante perché rappresenta un ancoraggio alla normalità. Catapultati in questo isolamento, per loro la scuola significa "vita"; anche per i bambini che non avevano voglia di studiare era la vita. Se non ci fosse stata la scuola sarebbero stati tutto il giorno davanti alla tv o al telefonino. Invece così avevano impegni, obiettivi, compiti, che li ancoravano alla normalità. Quando M. sentiva i fratelli o i

compagni poteva dire che anche lui aveva fatto il percorso scolastico: anche se parzialmente, però l'aveva fatto (FAM_17)

2.5.2. L'istruzione domiciliare (Periodo Post Ricovero)

Elementi di criticità

L'istruzione domiciliare, se non è ben organizzata, non è sufficiente e c'è il rischio che i genitori si debbano sostituire agli insegnanti nel garantire la continuità scolastica ai ragazzi. Inoltre gli insegnanti non sempre sono formati per gestire ragazzi affetti da patologie oncoematologiche (sia sul piano dell'organizzazione scolastica/orari, sia dal punto di vista relazionale/psicologico)⁶.

La scuola a domicilio non si cura della malattia (FAM_01)

Non è soddisfatto della didattica della scuola a domicilio, quindi siamo noi genitori, insieme alla figlia di una vicina, ad occuparci di assicurare continuità scolastica alla bambina. Tutti i pomeriggi la bimba va da questa vicina che la aiuta nel programma della scuola istituzionale. Avendo un impegno giornaliero la bimba è più motivata a seguire (FAM_11)

Elementi di forza/ facilitanti

Conoscenza approfondita, da parte degli insegnanti a domicilio, della patologia del ragazzo.

Gli insegnanti della scuola istituzionale sono molto sensibili, disponibili e flessibili, rispettosi dei tempi della ragazza, anche perché sono persone che hanno avuto esperienze personali di bambini con leucemia (FAM_04)

L'approccio personalizzato, calibrato e flessibile in base ai bisogni e ai ritmi di apprendimento del ragazzo.

M. ha un piano didattico personalizzato, che prevede obiettivi di apprendimento agevolati e flessibili in base alle sue esigenze, dovute alle terapie che hanno rallentato memoria e concentrazione. Quello che le serviva era il rapporto uno a uno, aveva bisogno di recuperare alcuni contenuti, di qualcuno che le rispiegasse. Le è stata molto utile la domiciliare. Per chi ha difficoltà il rapporto uno a uno è più efficace (FAM_18)

2.5.3. Didattica a Distanza (online) (Didattica con classe)

Elementi di criticità

Soprattutto per i bambini più piccoli (scuola primaria), la modalità online impegna molto i genitori, richiede una loro presenza costante, o comunque una supervisione che risultano gravose, specialmente se prolungate nel tempo e se i genitori devono conciliare la didattica del/dei figlio/i con i propri impegni lavorativi.

È richiesto un grosso impegno ai genitori, che hanno estrema difficoltà nel seguire i compiti (a casa subentra una sorta di inerzia, i ragazzi non hanno voglia di fare i compiti) e conciliare il lavoro. Ragazzi così piccoli non riescono a gestirsi con la scuola online: è necessaria la presenza di una figura adulta che li segua e li faciliti nello svolgimento delle attività (FAM_01)

6. "Successful school reintegration for children diagnosed with cancer is best facilitated by an ecological/ecosystemic approach (Kourkoutas, 2008) with a coordinated effort between home, school and hospital ecosystems" (Georgiadi e Kourkoutas, 2010, p. 1279).

La scuola online richiede un grosso impegno ai genitori; è necessaria una figura adulta che segua la gestione per quanto riguarda: ricezione e invio compiti, strumenti, collegamento ecc. (FAM_03)

Il carico e l'impegno richiesto alla madre è molto aumentato, è costretta a seguire il figlio in tutto (anche per aiutarlo nella lingua) e a spronarlo continuamente a fare i compiti (FAM_06)

La modalità online impegna parecchio i genitori. Le videolezioni durano un'ora e poi tutto il lavoro di consolidamento si fa a casa. A quell'età i bambini sono già tutti in grado di usare le tecnologie, ma vanno comunque seguiti e spronati perché hanno poca voglia di fare i compiti: stare in una situazione di cattività non aiuta, si annoiano (FAM_09)

Con l'online l'alunno va seguito per quanto riguarda la gestione dei collegamenti e dell'agenda delle lezioni: a quell'età i ragazzi vanno un po' spronati, c'è il giorno in cui non hanno voglia, quindi gli va ricordato che deve collegarsi ecc. Ai genitori è richiesto un carico aggiuntivo, specialmente per i bambini piccoli (ha un'altra figlia più grande, in terza media, lei è totalmente autonoma) (FAM_10)

La scuola online, specialmente per i bambini della scuola primaria, richiede un forte impegno da parte dei genitori nel seguirli e sostenerli (tra l'altro la scuola della generazione dei genitori era molto diversa dall'attuale, così come i metodi di insegnamento, per cui non è semplice affiancare i figli, anche piccoli, nei compiti). I suoi figli sono più grandi e sono autonomi nei compiti, si gestiscono da soli, ma comunque per i genitori è tutto più complicato (anche solo per gli spazi, se la famiglia è numerosa) (FAM_13)

I compiti venivano caricati su tre diverse piattaforme ed era difficile per i ragazzi – “maschi, delle medie, con poca voglia!” - trovare tutti i compiti. C'era bisogno di una figura adulta che li seguisse. Lei si è assunta l'onere di controllare e inviare i compiti della giornata a tutta la classe finché non è dovuta andare con la figlia in ospedale. Se la didattica a distanza riparte, questo aspetto deve essere rivisto migliorato (FAM_17)

La DaD, specialmente con i bambini della primaria e spesso anche il primo anno delle medie, richiede un impegno da parte dei genitori. Lei ha dovuto seguire parecchio uno dei suoi figli che faceva la prima media (FAM_18)

La modalità online (soprattutto se con telecamera spenta) tende a favorire la distrazione dei ragazzi, il disimpegno, la disattenzione, la demotivazione. Richiede un certo grado di autoregolazione e autodisciplina da parte degli alunni, che nella fascia 6-13 anni spesso non è ancora sufficientemente sviluppata.

I ragazzi sono meno motivati, si distraggono più facilmente (FAM_01)

Quando si è collegati con tutta la classe è più facile distrarsi (FAM_03)

Con WhatsApp è molto più faticoso: il ragazzo ha difficoltà a stare concentrato, a stare seduto, tende a distrarsi, soprattutto perché ha più difficoltà a comprendere a causa della lingua. Con WhatsApp è meno motivato, a casa tende ad impigrirsi. Con WhatsApp è diverso che avere la maestra davanti in carne ed ossa (FAM_06)

Dispersivo, i ragazzi (secondaria di primo grado) si distraggono in continuazione, potrebbe funzionare meglio con ragazzi un po' più grandi). Sono collegati, ma con videocamera e microfono spento: ci sono?! Dove sono?! (FAM_07)

La didattica a distanza richiede autodisciplina, capacità di autoregolazione e autogestione: F. è grande e si autogestisce; degli altri suoi due figli, la ragazza, che è quella più

ordinata, ha “tenuto meglio” al colpo della didattica a distanza, mentre per il maschio, che è bravo, ma più “free”, la didattica a distanza non ha funzionato. (...) È difficile mantenere l'attenzione (FAM_13)

La modalità online è più adatta ai ragazzi più grandi, per i piccoli è più distraente (FAM_14)

La scuola online è più dispersiva, c'è un po' meno attenzione da parte dei ragazzi, con il prof. davanti stanno più attenti. Soprattutto l'altra figlia, non essendo a diretto contatto con il prof., tendeva a distrarsi (FAM_15)

A quell'età (prima media) cominciano a farsi i fatti loro, a spegnere telecamere e microfono e non sai bene se dall'altra parte il ragazzo è attento, cosa sta facendo. L'altro suo figlio aveva poca voglia di seguire le lezioni online (a volte l'ha trovato con microfono e telecamera spenta che guardava la tv), perché per lui è stato difficile capire che quella era “la scuola”: il suo ragionamento era “sono a casa, tanto la scuola è chiusa, non importa collegarsi”. In prima media vanno ancora seguiti (FAM_18)

Seguire le lezioni in modalità online risulta più faticoso per i ragazzi, soprattutto per molte ore di seguito senza interruzioni. La didattica a distanza può essere molto problematica nel caso di alunni con disabilità o ragazzi con problematiche comportamentali (ad esempio l'iperattività)

L'altra figlia (terza media) si collega a distanza con tutta la classe, fa 3-4 ore di lezione di fila la mattina ed è più difficile mantenere l'attenzione e la concentrazione così tante ore davanti ad uno schermo (FAM_10)

La didattica a distanza è ancora più problematica nel caso di alunni con disabilità, che in presenza necessitano di un insegnante di sostegno. Un suo alunno, per esempio, è un disabile grave e non sono riusciti a farlo collegare perché non riesce a stare davanti a uno schermo; un altro bimbo è iperattivo oppositivo e fargli fare scuola dietro a una telecamera è quasi impossibile (FAM_13)

Online è più faticoso per i ragazzi: a scuola ci sono più interruzioni; online si può scegliere se stare attenti o no, ma se si sceglie di seguire è più pesante: “io vedevo uscire mia figlia dalla camera dopo 3 ore di lezione ed era stremata!” (FAM_16)

Le lezioni online, se di seguito una all'altra, sono più pesanti, perché non ci sono pause (FAM_17)

È difficile anche far stare concentrati i bambini molte ore davanti al pc. I bambini autistici cosa fanno online? Alunni con disabilità o con problemi sono penalizzati con la DaD. Gli iperattivi fanno più fatica a stare davanti a uno schermo (FAM_18)

Con la didattica online c'è una minore interattività (sia tra gli alunni, che tra gli alunni e gli insegnanti), con il conseguente rischio di lezioni monodirezionali, poco partecipate. Anche i lavori di gruppo “a distanza” risultano più difficoltosi, in quanto richiedono una capacità di organizzazione e coordinamento che i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado spesso ancora non hanno.

Di fatto, con la didattica online i ragazzi fanno lezione da soli (FAM_01)

La teledidattica, pur in presenza della classe, assomiglia un po' a una lezione individuale, nel senso che rimane una sorta di rapporto uno a uno, perché il ragazzo è da solo davanti allo schermo con l'insegnante dall'altra parte (FAM_08)

Pur con le telecamere accese, la lezione è monodirezionale, perché comunque l'interazione è azzerata. I microfoni sono spenti e aprire il microfono, inserirsi nella conversazione è più complicato, non favorisce lo sviluppo di un'interazione. Questo è il vero limite.

A scuola in presenza uno alza la mano e parla, fa una domanda, una battuta... è diverso. Hanno la chat nella piattaforma, ma a quell'età non la sanno ancora usare in modo "critico", per fare interventi o domande. Piuttosto si scrivono nella chat dei compagni di classe per fare commenti tra loro, e non di natura didattica! (...) Con la scuola a distanza si finisce per perdere anche l'interazione con i professori; anche il prof. che dal vivo è molto simpatico, online perde lo smalto, perché la simpatia richiede un feedback da parte degli alunni. (...) L. non fa lavori di gruppo. La figlia grande, quando andava a scuola in presenza, faceva parecchie ricerche di gruppo; anche adesso i prof. hanno provato a darle, ma non ha funzionato e hanno desistito (FAM_10)

La figlia non voleva farsi vedere con la telecamera, tendeva ad intervenire poco. Dopo i prof. hanno valutato negativamente questo aspetto, ma non hanno tenuto conto delle diverse reazioni individuali di fronte a questi nuovi tipi di strumenti. In classe era sollecitata di più (FAM_15)

L'interazione era minore e prevalentemente su sollecito dell'insegnante (FAM_18)

Gli insegnanti "perdono autorevolezza", hanno un minore controllo della classe (soprattutto durante le verifiche) e non si riesce a valutare se c'è stato un reale apprendimento.

Con l'online non si riesce a controllare, è più facile copiare durante le verifiche. Come si fa a capire se il ragazzo ha imparato davvero? (FAM_01)

Difficoltà nel controllare da parte degli insegnanti (FAM_07)

Le verifiche devono far leva sul buon senso dei ragazzi: è difficile controllare che non copino (FAM_08)

Con la scuola online tendono a fare più interrogazioni che verifiche scritte, perché con lo scritto gli insegnanti hanno meno modo di controllare (FAM_10)

Le verifiche a distanza sono più facili, perché si riesce a consultare i libri (FAM_12)

Con la didattica a distanza "è come se la scuola perdesse un po' di autorevolezza, quella buona e sana autorevolezza che bisogna conquistarsi in classe". Il controllo da parte dei professori è più difficile (FAM_13)

I prof. non davano voti, così chi non aveva voglia non aveva nemmeno il sentore che le cose andassero male, mentre chi studiava non aveva la gratifica del voto. Non fare valutazioni è stato un autogol. Le classi dei suoi figli - sia alle medie che alle superiori - non hanno mai fatto un'interrogazione! Invece avrebbero potuto farle benissimo (FAM_17)

L'impossibilità di "vivere" la scuola, con le sue dinamiche e le sue ritualità, la mancanza della "presenza fisica" di compagni e/o insegnanti, l'assenza di confronto con i coetanei, l'isolamento a domicilio sono fattori destabilizzanti che possono determinare un impatto negativo anche sul rendimento dei bambini/ragazzi.

Manca il contatto con i compagni. Il contatto umano non c'è (FAM_04)

Online i bambini non vivono la scuola. Le videolezioni sono utili in questa fase di coronavirus, ma dopo sarà bene che tornino a scuola: "si deve tornare alla presenza fisica" (FAM_09)

Dal suo punto di vista di insegnante della scuola primaria, oltre che di genitore, la scuola online non funziona. Osservando quello che è successo nella sua classe, ha visto i bambini prima disorientati, poi incuriositi ed entusiasti, e poi, ad un certo punto, ognuno di loro ha cominciato a sviluppare dei tic... Molti bambini che erano bravissimi hanno avuto

un calo a picco nel rendimento. (...) È stata sperimentata una didattica a distanza in condizione di lockdown e distanziamento sociale, e questo ha peggiorato le prestazioni dei bambini/ragazzi, perché la scuola non è solo trasferimento di conoscenze (FAM_13)

La didattica a distanza è stata negativa per la relazione, sia tra compagni che con i professori: c'è un distacco, manca il contatto fisico. Di persona l'impatto è diverso: quando venivano i prof. a casa M. era molto più attenta, forse più motivata; con la didattica online il rendimento è calato un po' (FAM_14)

Lo schermo ha fatto delle differenze: ragazzi che in classe erano molto brillanti, con la DaD si sono un po' "appiattiti" ed erano meno partecipativi; per contro, ragazzi con difficoltà in classe erano molto brillanti davanti al pc, più abili con la tecnologia e spesso erano loro a spiegare ai loro compagni. Forse era anche lo stare chiusi in casa, la condizione di isolamento che aveva demotivato i ragazzi più brillanti; infatti verso la fine del lockdown erano tornati un po' più allegri. Nella sua classe della primaria, molti bambini all'inizio erano contenti della scuola a distanza, perché avendo generalmente vite molto piene e frenetiche con il lockdown si erano ripresi i loro tempi ed erano contenti di non doversi alzare, andare a scuola ecc. Questo però il primo mese; alla fine della DaD le hanno detto che sentivano la mancanza dei compagni e delle maestre. Il contatto con gli altri e con il gruppo dei pari mancava molto. Inoltre, i bambini andranno in seconda elementare avendo fatto la prima praticamente tutta a distanza, e senza avere acquisito quelle autonomie che i bambini sviluppano durante il primo anno di scuola (FAM_18)

Altri elementi di criticità della didattica a distanza:

eventuale assenza di adeguate strumentazioni informatiche e spazi domestici ristretti

Molti bambini non avevano gli strumenti e le scuole non sono state in grado di darli a tutti (nella scuola dove lei insegna è stata fatta una graduatoria) (FAM_13)

In una casa di 30 mq è problematico, lei non poteva fare niente per non disturbare le figlie, doveva stare in un angolo in silenzio! (FAM_14)

Il cellulare è un po' limitante per la DaD, sarebbe meglio un pc. La scuola media del figlio ha dato in comodato d'uso i tablet e ha pagato la connessione ai ragazzi meno abbienti. Con la DaD, se si hanno più figli, anche le spese per la connessione aumentano (occorre avere il wifi perché i giga mensili non bastano) (FAM_18)

maggiore ansia al momento della verifica, per i tempi stretti, l'incertezza della connessione, timore di malfunzionamento della piattaforma

Le verifiche sono state l'aspetto più problematico: i tempi troppo brevi e la connessione non sempre perfetta hanno creato molta ansia nei ragazzi, che temevano che la piattaforma non funzionasse (FAM_14)

impossibilità di svolgere esercitazioni di laboratorio, stage

Con l'online è mancata la parte laboratoriale (fisica, chimica, disegno tecnico) (FAM_14)

Con l'online sono saltate le ore di stage e di alternanza scuola/lavoro (FAM_16)

Ha fatto tanta pratica di cucina con un tecnico di cucina suo amico personale, il professore no, ha fatto lezioni solo di teoria (FAM_17)

assenza di volontà "politica" da parte dei dirigenti scolastici e di alcuni insegnanti, che non ha facilitato l'avvio e lo svolgimento della didattica a distanza

Alcuni insegnanti erano bravi, mandavano tutto via whatsapp, ma solo nelle ultime due settimane sono riusciti ad attivarsi tutti e a collegarsi via Meet. Altri insegnanti, invece,

addirittura non si sono mai presentati, tanto è vero che hanno dovuto accorpare la classe del figlio a quella di un altro professore si è reso disponibile a fare lezione. Gli insegnanti più anziani dicevano che non avevano la connessione, ma non c'era la volontà politica dei dirigenti e di molti insegnanti. La scuola ha retto grazie all'impegno dei genitori come lei, e degli insegnanti che si sono fatti carico delle classi altrui (FAM_17)

Elementi di forza/ facilitanti

I ragazzi sono "nativi digitali" e sono autonomi molto precocemente nell'uso delle tecnologie

Le tecnologie sono il pane quotidiano dei ragazzi, sanno usarle molto bene: "È cresciuto con il telefono in mano, sa come funziona, sa che deve stare fermo!". Il ragazzo è del tutto autonomo nell'utilizzo degli strumenti digitali (FAM_05)

F. non ha trovato alcuna difficoltà nell'utilizzo degli strumenti e non ha avuto assolutamente bisogno dell'aiuto dei genitori. È completamente autonomo. Ha un'altra figlia che fa la prima media; con lei è più complicato perché ha 3 piattaforme diverse su cui i prof. assegnano i compiti. Quindi controlla per essere sicura che alla figlia non sfugga qualche compito, ma per il resto la ragazza è autonoma (FAM_12)

M. è autonoma con la tecnologia; la figlia più piccola è stata assistita dalla sorella (FAM_14)

Come rappresentante di classe aveva proposto delle ricerche di gruppo, ma i professori, per non escludere quelli che non si presentavano alla lezione online, hanno deciso di non farli. A suo avviso è stato un errore. Creare momenti di ricerca di gruppo è importante e i ragazzi possono riuscirci benissimo. I ragazzi sono molto bravi online, con le tecnologie sono molto più svegli e autonomi degli adulti, se vogliono. Molte volte non c'è la volontà, perché sarebbero capaci benissimo! Sono scuse. Pur avendo tutti telefonino e pc, molti non si collegavano per assenza di voglia e poca volontà, anche da parte dei genitori, di seguire i ragazzi, contando sul 6 politico. Se il prof. dimostra di essere competente con le tecnologie, i ragazzi lo seguono; se invece comincia a dire "non sono pratico", allora è finita! Si deve pretendere, anche se online, un livello di preparazione, perché la vita non si ferma e loro devono sapere che questa è la modalità ed è gestibilissima, in tranquillità, senza spaventi e ansie. I ragazzi si adattano benissimo. Fanno più fatica gli adulti (FAM_17)

La figlia era completamente autonoma, si gestiva da sola. Il figlio più piccolo (prima media) all'inizio non lo era, poi ha imparato. Con la DaD i ragazzi hanno imparato molte cose a livello tecnologico (l'utilizzo delle piattaforme, le videolezioni, l'uso dei programmi per scansare i file). Online non si può fare la stessa didattica che si fa in classe e qui sono venute fuori le competenze "tecnologiche" degli insegnanti: quelli più tecnologici riuscivano a preparare compiti e verifiche più efficaci. Molti insegnanti, invece, magari non riuscivano a caricare i compiti e correggerli sulla piattaforma, per cui usavano solo la mail e ci si ritrovava con un'enorme quantità di mail! (FAM_18)

Disponibilità di strumenti idonei in termini di rete, dispositivi (pc, webcam) e piattaforme in grado di sostenere le connessioni audio/video dei ragazzi. Tenere la telecamera accesa è fondamentale (dovrebbe essere il requisito di base nella scuola a distanza), perché consente di mantenere il contatto visivo: il solo audio è poco efficace, mentre il "vedere" l'insegnante, anche se al di là dello schermo, stimola l'attenzione del ragazzo.

I primi tempi la registrazione della lezione veniva inviata tramite whatsapp e quello non funzionava: il solo audio non è proficuo, perché si annoiano ad ascoltare 10' di spiegazione, manca lo stimolo. Da quando sono state attivate le videolezioni (fine aprile/inizio maggio) va meglio: se "vedono" l'insegnante - anche attraverso uno schermo - stanno più

attenti, non si distraggono, riescono a seguire. Non è presenza “fisica”, ma è quello che si avvicina di più (FAM_09)

Quando L. - che fa scuola a domicilio (uno a uno online) - si collega con la classe (si connette ogni tanto per “piacere”, quando magari le maestre leggono una storia è molto contento perché “vede” i compagni (hanno le telecamere accese). L’elemento fondamentale per mantenere l’attenzione a distanza è “telecamere accese”, il vedersi: anche se dietro uno schermo, ma vedersi! (FAM_10)

La telecamera accesa facilita l’attenzione e il coinvolgimento e dovrebbe essere il requisito minimo nella scuola a distanza. Se l’insegnante per prima non accende la telecamera, allora anche i ragazzi perdono di interesse. Almeno quel tipo di presenza, anche se virtuale, deve esserci! (FAM_13)

L’apparato tecnologico messo in campo dalle scuole di Torino è stato in generale molto buono (FAM_14)

Gli insegnanti facevano lezioni registrate e poi le inviavano, ma dai ragazzi erano viste come una punizione. Molto apprezzata la lezione in videoconferenza; a volte i ragazzi si accordavano e si trovavano collegati 10 minuti prima, senza l’insegnante, per confrontarsi. C’è il bisogno di socializzazione, di vedersi con gli insegnanti, anche se da dietro a una telecamera. Per la didattica a distanza, la videocamera è fondamentale. Anche se a distanza, parlarsi con i compagni attaccandosi con la webcam è un modo per ricreare il clima, l’atmosfera della classe (FAM_17)

Oltre al contatto visivo, è molto importante che i ragazzi conoscano gli insegnanti di persona prima di avviare forme di didattica online. La conoscenza e il rapporto interpersonale instauratosi con il docente facilita l’attenzione durante le lezioni online; anche l’inserimento in una nuova classe o il passaggio a nuova scuola sarebbe senz’altro più difficile “a distanza”.

Se l’alunno conosce l’insegnante, il “vedersi”, anche se a distanza tramite modalità online, mantiene l’attenzione (FAM_02)

Un aspetto importante è conoscere *de visu* l’insegnante prima di avviare forme di didattica a distanza/online (FAM_05)

Conoscere gli insegnanti di persona prima di intraprendere la scuola a distanza fa la differenza. L’anno prossimo entrambi i suoi figli faranno il “salto” di scuola. Spera fortemente che a settembre possano tornare a scuola in presenza, perché l’inserimento in una nuova classe “a distanza” sarebbe senz’altro più difficile (FAM_10)

Entrambi i suoi figli, per motivi diversi, di fatto hanno cominciato una nuova scuola con questa modalità a distanza, senza il tempo di un adeguato inserimento. Con M. c’era il problema che lei è rientrata a scuola con questo tipo di realtà. Non aveva ancora avuto modo di abituarsi ai ritmi del liceo. Era rimasta più indietro con il programma. E di fatto si trova a cominciare il terzo anno di liceo con ragazzi che conosce molto poco (in presenza li ha visti solo per pochi mesi) (FAM_18)

Il collegamento online consente di portare avanti il programma anche in situazioni di emergenza (coronavirus); permette altresì di seguire le lezioni e di mantenere un contatto con i compagni anche a ragazzi che per le loro condizioni di salute non possono recarsi fisicamente a scuola, o che “non se la sentono” di farsi vedere di persona. Può inoltre facilitare un inserimento graduale nella classe nel caso di alunni che non hanno potuto frequentare dall’inizio dell’anno scolastico.

Il collegamento online permette di disattivare la videocamera e quindi, in alcuni casi, ad esempio in lezioni frontali, consente di seguire le lezioni anche a chi non se la sente di farsi vedere “di persona” (FAM_03)

Il collegamento con la scuola/classe, anche online, è comunque importante ai fini della socializzazione e del mantenimento del contatto: al figlio piace molto collegarsi online con la sua classe perché con i suoi compagni si diverte, ride e scherza con gli amici, fa vedere che anche lui è al passo ed è capace di fare quello che fanno loro (FAM_07)

La modalità della scuola online può essere favorevole per un inserimento graduale in un contesto di classe nel caso di alunni che non hanno potuto frequentare dall’inizio (come i ragazzi che sono stati ospedalizzati). Con il coronavirus sono tutti a casa, a distanza, e quindi anche chi si trova in isolamento per malattia si sente meno “diverso” (FAM_08)

La bimba potrebbe collegarsi con la classe, ma non se la sente di farsi vedere dai compagni e quindi sente solo la maestra titolare della cattedra via whatsapp (FAM_11)

La didattica a distanza è stata positiva perché ha permesso di andare avanti con il programma (FAM_14)

Grazie anche alla tecnologia M. non ha perso i contatti del tutto. “La DaD è andata benissimo in fase di emergenza, anzi per fortuna che c’è stata, ma non è una cosa che suggerirei di fare se c’è la possibilità della scuola in presenza” (FAM_18)

Un aspetto positivo della scuola a distanza è che permette maggiore concentrazione a chi è realmente interessato a seguire la lezione (in quanto i ragazzi che in classe sono disattenti e magari disturbano, online disattivano telecamera e microfono e non partecipano).

Un aspetto positivo della scuola a distanza è che si evitano i compagni che disturbano. Da questo punto di vista, ci sono meno distrazioni e quindi favorisce la concentrazione (FAM_16)

Sul piano dell’organizzazione della didattica, la divisione delle classi in piccoli gruppi facilita l’attenzione, soprattutto dei più piccoli. Bisogna inoltre ripensare la durata delle lezioni, rendendole più brevi, facendo delle pause, e costruire modalità interattive in grado di compensare la perdita di socialità in presenza.

Bisogna fare lezioni più brevi, più lavori di gruppo e costruire modalità interattive, più utili per attivare l’attenzione e compensare la perdita di socialità in presenza. Sono necessari più interazione, scambio, coinvolgimento, meno compiti perché a casa non c’è la stessa resa (FAM_01)

Le maestre sono simpatiche, hanno senso dell’umorismo, non c’è alcun attrito o tensione, hanno instaurato un bel rapporto con il ragazzo. Durante le lezioni alternano gli insegnamenti a momenti di piccole pause “sportive”, in cui il ragazzo si può muovere, alzare, saltare. È un aspetto che al ragazzo piace molto (FAM_05)

Dovendo utilizzare l’online, un metodo di fare lezione molto più efficace (sperimentato su suo figlio minore, di 6 anni, i cui insegnanti fanno così) è quello di dividerli a gruppi, ad esempio da 6, scaglionandoli in diverse fasce orarie. Questo funzionerebbe meglio anche per i ragazzi delle medie, perché essendo meno potrebbero tenere le videocamere accese, gli insegnanti riuscirebbero a vederli, potrebbero interagire e controllare meglio e l’attenzione dei ragazzi sarebbe stimolata (FAM_07)

I bambini si collegano con videocamera, quindi vedono l’insegnante e si vedono tra loro (Classroom). La maestra di italiano e quella di matematica li hanno divisi in 2 gruppi da 6-7 bambini ciascuno, per facilitare la gestione della lezione (FAM_09)

Lei è soddisfatta della scuola online: *“nulla da ridire sulla didattica, a me è piaciuta molto”*. Manca l’approccio fisico, però c’è stata un’ottima organizzazione. Le lezioni online sono più brevi (ogni lezione dura 30’), però fanno tutte le materie che devono fare. Si collegano con videocamera e microfono, perché i prof. vogliono vedere che sono collegati. Fanno anche alcuni lavori di gruppo. I prof. hanno saputo lavorare bene, sono stati molto disponibili a rispiegare quando qualcuno non capiva, *“hanno fatto l'impossibile per far studiare tutti i ragazzi”* (FAM_12)

Nella sua scuola (è un’insegnante) ha fatto fare lezioni di gruppo, con i bambini che *“si interrogavano a vicenda”* (uno faceva il maestro e l’altro l’allievo e viceversa), in modo da far partecipare tutti contemporaneamente ed evitare che quando si parlava con uno, gli altri si distraessero (FAM_13)

La modalità online è più distraente, infatti la classe della figlia piccola viene divisa in due gruppi (FAM_14)

Si potrebbe ridurre un po’ la durata della lezione, facendo qualche intervallo tra una lezione e l’altra (FAM_17)

Alle elementari la DaD è molto più difficoltosa: con l’intera classe non è consigliabile, mentre in piccoli gruppi si riesce, sempre alternando attività di insegnamento con attività più ludiche. È sempre consigliabile fare lezioni più brevi e intervalli tra una lezione e l’altra (FAM_18)

Materiali didattici dinamici, come applicazioni sotto forma di gioco (per i più piccoli), oppure video, filmati di approfondimento sugli argomenti trattati, presentazioni in Powerpoint (per i ragazzi della scuola secondaria) potrebbero favorire la motivazione dei ragazzi all’apprendimento. In generale, sia nella didattica individuale (scuola in ospedale/a domicilio), sia nella didattica a distanza con la classe è apprezzato l’utilizzo di strumenti “smart”, facili da usare, già a disposizione, con cui i ragazzi abbiano già una certa familiarità.

Per facilitare l’attenzione potrebbero essere d’ausilio sussidi che rendano più dinamica la lezione: presentazioni Powerpoint, foto ecc. (FAM_09)

Positiva è stata la scelta, da parte delle maestre dell’ospedale, di fare lezione via videochiamata su whatsapp, ovvero di utilizzare uno strumento già conosciuto, facile e “smart”. A fine lezione le maestre mandano sempre dei link su YouTube con dei video/filmati sugli argomenti trattati, molto apprezzati perché vivacizzano la lezione e sollecitano l’interesse (FAM_10)

Cosa aiuterebbe la motivazione dei ragazzi all’apprendimento: avere strumenti informatici un po’ più avanzati, ad esempio applicazioni didattiche sotto forma di gioco, che stimolino ad imparare, anziché le classiche fotocopie in bianco e nero. Bisogna agganciarli facendo leva su strumenti che loro padroneggiano, ad esempio il computer, con una modalità più vivace, interattiva (ad es. chiedere “Che stai facendo? Come si gioca? Domani porto il pc e gioco con te!” può essere più stimolante del classico “mi presento, sono l’insegnante X, questa è la scheda, facciamo i compiti?”) (FAM_11)

I prof. sono stati bravi perché non hanno messo a disagio o in difficoltà i ragazzi per il fatto di possedere o meno determinati strumenti informatici; anzi, hanno sempre cercato di “farli stare tranquilli” e di adeguarsi agli strumenti disponibili (FAM_12)

Lei come insegnante della primaria ha usato video su YouTube; aveva aperto un canale YouTube dove creare le storie, oppure inventare storie che poi diventavano cartoni animati. Cercava di far leggere i bambini, in modo che non fossero solo passivi, ma ci fosse interazione. Alle medie, l’insegnante di ginnastica di D., per esempio, chiedeva che i

ragazzi si facessero dei video mentre facevano degli esercizi. Poi hanno fatto molte ricerche, anche di gruppo (si collegavano di pomeriggio) e la mattina dopo la presentavano. Lavorando in gruppo i ragazzi erano più stimolati (FAM_18)

Suggerimenti/cosa si potrebbe fare

Un percorso didattico online, soprattutto se applicato a ragazzi in condizione di isolamento a domicilio, impone di ripensare i ritmi dell'insegnamento, poiché si innesta - e al contempo determina - una diversa organizzazione dei tempi e degli spazi del quotidiano.

Bisogna ripensare i ritmi dell'insegnamento, perché i tempi e gli spazi dettati dell'isolamento a domicilio non sono quelli che si sperimentano nella quotidianità, in cui il bambino si alza, esce, va a scuola ecc. (FAM_01)

La didattica a distanza è stata importante, anche nel periodo Covid, per tenerli ancorati alla realtà. La didattica a distanza è importante per dare un ancoraggio alla realtà. Se no non avrebbero ritmi, dormirebbero fino a mezzogiorno. Invece devono andare al pc alzati, cambiati, pettinati, come a scuola: non in pigiama! È importante che la scuola a distanza sia svolta mantenendo i ritmi - anche se ridotti - e le modalità della scuola in presenza: ci si alza, ci si prepara, ci si collega per la lezione, si fanno gli intervalli, le verifiche, i voti, le ricerche online a gruppetti (FAM_17)

Pensare a modi "diversi" di fare scuola, magari con modalità a distanza "alternate" a lezioni in presenza. I ragazzi che hanno già sperimentato, a causa della malattia, percorsi didattici alternativi, probabilmente sono in grado di adattarsi meglio alla scuola a distanza.

Per i ragazzi più grandi si potrebbe pensare modi diversi di fare scuola, con modalità a distanza "alternate", non continuative, dando però sempre la precedenza, tutte le volte che è possibile, alla didattica in presenza. Tornare in classe darebbe anche alla didattica a distanza un peso diverso. Non si può abbandonare del tutto la didattica a distanza, perché potremmo averne bisogno di nuovo, ma non deve sostituire quella in presenza. Ad esempio si potrebbe inserire come materia, per fare acquisire agli insegnanti dimestichezza con la tecnologia e migliorare anche le capacità di utilizzo dei ragazzi. (...) Chi esce da un certo tipo di percorso, come F., che a causa della sua malattia era già costretto all'isolamento/distanziamento sociale ed era già abituato a un altro modo di fare scuola, si adatta meglio alla didattica a distanza (FAM_13)

Anche quando si tornerà a scuola in presenza, potrebbe essere comodo continuare in parte con la didattica a distanza. Si potrebbe mantenerla e alternarla con le ore in presenza, come per lo smart working (FAM_16)

Forse alle superiori la didattica si può anche mixare (DaD/in presenza), ma per i piccoli no. Più sono piccoli e più è necessaria la presenza fisica della maestra durante l'insegnamento. Alle superiori la DaD potrebbe funzionare meglio, è fattibile e può portare buoni risultati (FAM_18)

Al momento c'è grande disomogeneità tra gli istituti scolastici del Paese nell'organizzazione, negli strumenti e nelle modalità di gestione della didattica a distanza; forse sarebbe auspicabile una maggiore uniformità.

Sarebbe utile una certa uniformità tra le varie scuole nell'applicazione della didattica a distanza (FAM_16)

2.5.4. Cosa dicono i ragazzi più grandi

Lo studio ha privilegiato l'ascolto diretto dei protagonisti della SIO e, quando possibile, sono stati realizzati approfondimenti coinvolgendo studenti disponibili a condividere la loro esperienza. Con l'autorizzazione da parte dei genitori, sono stati intervistati 9 ragazzi, 4 femmine e 5 maschi, con età dai 15 ai 19 anni, tutti frequentanti la scuola superiore di secondo grado.

Tab. 2.2. Caratteristiche dei ragazzi che hanno partecipato agli approfondimenti individuali

Città	Sex	Età	Scuola frequentata	Scuola in Ospedale didattica individuale (in presenza/online)	Istruz. domiciliare didattica individuale (in presenza/online)	Scuola a distanza didattica con classe (online)
Monza	M	16	Sec. di 2° grado	✓		✓
Monza	F	16	Sec. di 2° grado	✓	✓	✓
Monza	F	17	Sec. di 2° grado	✓		✓
Monza	M	19	Sec. di 2° grado	✓	✓	✓
Napoli	M	15	Sec. di 2° grado	✓	✓	✓
Napoli	M	17	Sec. di 2° grado	✓	✓	✓
Palermo	M	16	Sec. di 2° grado	✓	✓	✓
Torino	F	15	Sec. di 2° grado	✓	✓	✓
Torino	F	16	Sec. di 2° grado	✓	✓	✓

Tutti i ragazzi intervistati hanno sperimentato sia la Scuola in Ospedale, durante la malattia, sia la scuola insieme ai propri compagni, a distanza, durante il coronavirus. L'istruzione domiciliare con i propri professori è stata sperimentata, in qualche forma, da 7 ragazzi su 9. Tuttavia, i riferimenti alla istruzione domiciliare sono pochi; le valutazioni dei ragazzi si concentrano per lo più sulla SIO e le sue dinamiche e la didattica con la classe. Sul piano metodologico, per garantire una tutela rafforzata della privacy, queste interviste sono state annotate e non registrate.

2.5.5. La Scuola in Ospedale (didattica individuale)

Elementi di criticità

Manca l'elemento "classe", ovvero gli amici, il gruppo dei pari, con i quali confrontarsi e sostenersi durante il percorso di apprendimento.

Nella lezione individuale in presenza manca l'elemento dell'apprendimento attraverso il confronto tra pari, ovvero l'idea di "classe", che è "un gruppo che segue un percorso di apprendimento e si supporta a vicenda" (RAG_03)

Sei da solo, mancano gli amici (RAG_06)

Un limite - intrinseco della scuola in ospedale - concerne l'impossibilità di svolgere la parte applicativa di laboratorio, che in certi percorsi scolastici è di grande importanza.

Per il tipo di scuola, e per l'indirizzo scelto, fare la scuola in ospedale è comunque limitante, perché si può affrontare solo la parte teorica, ma manca tutta la parte applicativa di laboratorio, che invece è fondamentale (RAG_03)

Elementi di forza

L'insegnamento individuale è più proficuo sul piano dell'apprendimento, perché comporta meno distrazioni, favorisce l'attenzione (soprattutto di chi ha difficoltà di concentrazione), facilita la comprensione, il dialogo e il confronto con l'insegnante (è più facile chiedere spiegazioni nel caso qualcosa non risulti chiaro). L'approccio è individualizzato, personalizzato, più attento ai bisogni di apprendimento e alle esigenze dei ragazzi e può aiutare ad acquisire un metodo di studio più efficace. Si crea un rapporto insegnante - alunno "vicino, stabile, comprensivo" che risulta meno ansiogeno rispetto a quello in classe, soprattutto per ragazzi che già devono affrontare un percorso di cura ospedaliero, e anche questo aspetto contribuisce a facilitare il loro apprendimento.

La lezione uno a uno richiede di mantenere una concentrazione un po' più alta, ma è molto più produttiva sul piano dell'apprendimento (RAG_01)

La lezione individuale è più proficua, facilita la comprensione, favorisce il dialogo e il confronto rispetto a una lezione in classe, e quando non si comprende qualcosa l'insegnante rispiega. Specialmente per chi, come lei, ha difficoltà di concentrazione (a causa delle terapie), avere una persona concentrata su di lei la aiuta, le fa ricordare meglio le cose. Il rapporto individuale richiede un'alta concentrazione, ma anche con tutta la classe bisogna stare attenti a quello che dice uno, a quello che dice l'altro, e per chi ha difficoltà di concentrazione è comunque faticoso (RAG_02)

La lezione individuale in presenza è più comoda per l'apprendimento, perché il prof. segue solo il ragazzo, interagisce, è più facile chiarire i dubbi (RAG_03)

Gli insegnanti (della scuola in ospedale) le sono stati accanto senza pressarla, senza metterle ansia, favorendo così il suo apprendimento. Nel rapporto uno a uno si riesce a lavorare meglio, "il rapporto insegnante - alunno è più vicino, stabile, comprensivo". Gli insegnanti non fanno la lezione e basta, "si soffermano, ti chiedono, si confrontano, hai tempo per le tue considerazioni", mentre in classe i prof. non possono ascoltare le considerazioni di ogni studente, e in caso di dubbi magari si ha meno coraggio di chiedere spiegazioni (RAG_04)

"Centomila volte meglio la lezione individuale che fare lezione in una classe", si apprende molto meglio, perché si possono fare più domande, "la spiegazione è incentrata principalmente su di te" (RAG_05)

Il rapporto uno a uno ha facilitato la comprensione delle materie e l'attenzione (a scuola ci si distrae di più, si parla con i compagni). L'anno successivo, quando è tornato a scuola, ha studiato di più, con un approccio diverso. Nel rapporto individuale della scuola in ospedale i prof. riescono a facilitare le spiegazioni e a capire di più le esigenze dei ragazzi. La prof. (di italiano) dell'ospedale gli ha fatto capire che la letteratura può avere collegamenti con la vita di tutti i giorni: questo approccio lo ha facilitato nell'apprendimento e gli ha permesso di apprezzare ancora di più la letteratura (RAG_06)

La scuola in ospedale l'ha molto aiutato nell'apprendimento. Online uno a uno si sta più attenti, perché con la telecamera accesa non si può fare altro. Ascoltava di più e apprendeva molto di più. Con tutti gli altri compagni online è più facile distrarsi, perché si spegne la telecamera e ci si estranea (RAG_08)

Individualmente si hanno meno distrazioni, si è costretti a stare più attenti e si instaura un altro legame con il professore. La lezione individuale facilita l'apprendimento, si ha modo di approfondire, la prof. ha più tempo. Si lavora in un altro modo: più individualizzato, più personalizzato (RAG_09)

Gli insegnanti della scuola in ospedale mostrano profonda capacità di comprensione, pazienza, disponibilità, flessibilità nei ritmi di insegnamento e rispetto delle condizioni di salute dei ragazzi. In questo tipo di didattica individuale si dà maggior peso all'elemento relazionale che alla performance di risultato di apprendimento e si crea una relazione umana profonda. L'insegnante è percepito come una figura accogliente, che si prende cura dei bisogni dei ragazzi, più paritaria nei ruoli rispetto alla figura dell'insegnante in classe.

Nei momenti difficili l'hanno aiutato la disponibilità, la comprensione, la flessibilità degli insegnanti (sia della scuola in ospedale che gli altri) che hanno sempre rispettato i suoi tempi (RAG_01)

Insegnanti in ospedale: molto disponibili a spostare la lezione nel caso non si sentisse bene, molto rispettosi dei suoi tempi (RAG_02)

Gli insegnanti dell'ospedale l'hanno fatta sentire meno sola; *“non erano troppo invasivi, mi lasciavano i miei spazi, sapevano quando stavo male, erano molto comprensivi e pazienti. Non mi è mai capitato di trovare prof. così pazienti. Nella didattica individuale si dà più peso al rapporto, c'è più rilassatezza rispetto a un insegnante che spiega davanti a 20 ragazzi”*. Per qualsiasi cosa erano sempre disponibili, *“non mi abbandonavano”* (RAG_04)

Nei giorni in cui stava male e non riusciva a prestare attenzione, la prof. non faceva lezione e gli faceva compagnia scambiando due chiacchiere (RAG_06)

I professori della scuola in ospedale sono molto più *“amichevoli”*, si mettono al tuo stesso livello, si prendono cura di te, si instaura una relazione molto profonda, un rapporto umano, non solo insegnante-studente (si parlava anche di sé, di com'era andata la giornata). Sono stati bravissimi, molto disponibili, accoglienti (RAG_08)

Insegnanti molto disponibili, si è trovata bene (RAG_09)

Un approccio personalizzato è fondamentale anche per essere di sostegno ai ragazzi in un momento di grande difficoltà come quello della malattia, intuire i loro bisogni, spronarli sul piano psicologico, motivandoli a “non lasciarsi andare”. La scuola in ospedale aiuta a “distrarli” e a dare loro un obiettivo anche durante la malattia.

La scuola in ospedale l'ha aiutata a *“distrarsi”* nel periodo della malattia: *“lo studio è pesante, a volte non lo sopporto, ma è una distrazione enorme e lo è stato in particolare in questo caso”* (RAG_04)

Forte personalizzazione; fondamentale per dare, oltre alla continuità scolastica, anche la forza e la motivazione per non lasciarsi andare: *“In quel momento avevo paura di continuare in quelle circostanze e ho reso un po' meno. Mi ero ‘seduta’, mi ‘cullavo’. La scuola in ospedale è stata molto personalizzata, i prof. mi hanno spronato, soprattutto la prof. di matematica che è la mia materia preferita. Ho sempre avuto molta grinta e la consapevolezza di farcela, ma avevo paura, e la prof. di matematica mi ha spronato e mi ha aiutato a conoscere me stessa. Mi ha fatto scoprire i miei limiti, la voglia di fare qualcosa, di raggiungere un obiettivo”* (RAG_07)

2.5.6. Istruzione domiciliare (periodo post ricovero) - didattica individuale

Elementi di criticità

Può risultare più faticosa, in quanto le verifiche e le interrogazioni sono più costanti.

La didattica individuale è più “pesante”, faticosa, non tanto per quanto riguarda il seguire le spiegazioni, ma perché le verifiche e le interrogazioni sono più costanti (RAG_07)

Gli insegnanti, se non adeguatamente formati sulle patologie dei ragazzi, rischiano di non entrare in sintonia con loro, compromettendo la qualità della relazione.

All’inizio alcuni prof. avevano difficoltà a relazionarsi con lei perché non avevano mai avuto contatti con ragazzi affetti da patologie come la sua, poi pian piano, conoscendosi, l’interazione è migliorata. I professori hanno compreso che lei non desiderava nessun trattamento particolare; anzi, voleva essere trattata come gli altri suoi compagni (RAG_07)

2.5.7. Didattica a distanza (online) (didattica con classe)

Elementi di criticità

Essere “dietro uno schermo”, a casa propria, aumenta le occasioni di distrazione e la difficoltà di concentrazione (soprattutto con la videocamera disattivata), mentre la presenza fisica dell’insegnante facilita l’attenzione. La modalità a distanza può quindi risultare più “faticosa”. Tuttavia, chi è particolarmente determinato a seguire la lezione può trarre giovamento da una lezione online, la quale, sebbene stancante, è priva di quegli elementi di disturbo che talvolta fanno parte delle dinamiche di classe.

La presenza fisica dell’insegnante in classe fa sì che si segua più attentamente. Dietro uno schermo sei a casa tua, aumentano le occasioni di distrazione, è più difficile mantenere la concentrazione (RAG_01)

A distanza si riesce a seguire (per chi vuole seguire!), anche se forse è un po’ più stancante stare davanti a uno schermo (RAG_05)

Con l’online, in certi momenti è difficile mantenere l’attenzione. Se non si attiva la videocamera è più facile perdere l’attenzione, e da questo punto di vista è più faticoso. Ci sono spesso problemi di connessione che fanno distrarre, tardare l’inizio e allungare la lezione anche oltre l’ora prestabilita. In un’ora si riesce a fare meno rispetto alla didattica in presenza (RAG_06)

Inoltre, seguire le lezioni da casa favorisce la disorganizzazione dei tempi e dei ritmi che scandiscono il quotidiano. Richiede la capacità di pianificare e di auto-organizzarsi nello studio. A meno che non si sia particolarmente motivati, la possibilità di disattivare telecamera e microfono e il minore controllo possono facilmente disincentivare la partecipazione alle lezioni.

Con le lezioni online, sia individuali che con la classe, si ha molto più tempo libero e si tende a studiare in ultimo, a dire “tanto sono a casa...”. Quando si andava a scuola c’era una pressione diversa e ci si obbligava a studiare nel pomeriggio per il giorno dopo, in videochiamata a casa è più difficile organizzarsi. La didattica online è un po’ più aperta, flessibile, ma c’è il rischio che sia più superficiale (molti non ascoltavano): essendo più libera c’è maggior rischio di perdersi (RAG_08)

Da parte dello studente è comodo: non ti vedono, non ti sentono e potresti essere ovunque; da parte della prof. invece è più difficile perché c’è meno controllo. Online è facile trovare scuse per non collegarsi (RAG_09)

Ciò che manca maggiormente ai ragazzi nella scuola a distanza è il rapporto con i compagni, lo “stare in compagnia”. La scuola non è solo un luogo in cui si apprendono nozioni, ma è anche un luogo di ritrovo, di aggregazione, di sviluppo di relazioni. Con i compagni si parla, si condividono le difficoltà, “ci si dà una mano” a vicenda. Nella scuola a distanza, la mancanza di “presenza fisica” degli amici rende la lezione più pesante. Sebbene alcuni intervistati riconoscano l’utilità della didattica online in determinate circostanze, auspicano comunque di poter tornare presto a scuola in presenza.

“La scuola non è soltanto studio, è qualcosa di più”, è un luogo di ritrovo. Soprattutto per molti ragazzi che abitano nei paesini, la scuola in presenza è un’occasione di socialità, perché è importante “potersi trovare con persone simili a te, distrarsi, parlare di una qualsiasi cosa, del ragazzo che è appena passato, della festa che si sta organizzando”. Con la didattica a distanza - e in regime di isolamento (prima per la malattia e poi per il coronavirus) questo aspetto è amplificato - manca il rapporto con i compagni: “mi viene difficile stare a casa, sono una persona molta estroversa, non poter vedere i compagni e le persone è un po’ dura, ho voglia di passare momenti spensierati con persone della mia età!”. A distanza la scuola, spogliata dall’aspetto della relazione con i compagni, “risulta un po’ più pesante”, perché si limita al trasferimento di nozioni (RAG_04)

La parte negativa è non poter parlare con gli amici e la lezione diventa più pesante. Quello che manca di più della scuola tradizionale è lo stare in compagnia (RAG_05)

Cosa gli manca di più della scuola in presenza: il contatto con gli amici, con cui rideva e scherzava, e anche con i prof., con cui comunque si trovava bene. In generale, la sua valutazione è che, pur con alti e bassi, alla fine la didattica a distanza ha funzionato. Ma comunque spera di poter tornare a scuola in presenza a settembre! (RAG_06)

Seguire per molte ore lezioni online è più faticoso che in presenza, perché non c’è la possibilità di scambiare due chiacchiere con i compagni (RAG_07)

Con la scuola online manca il rapporto con la classe: se avevi bisogno di appunti i compagni te li passavano, ci si aiutava fisicamente. Cosa gli manca di più della scuola tradizionale: il rapporto con i compagni, che è insostituibile. Il compagno alleggerisce la lezione, l’essere fisicamente in una classe è come essere in una seconda famiglia, ci si dà una mano (RAG_08)

Online facevano dalle 3 alle 4 ore di lezioni al giorno. Era molto più pesante che farle in classe (“mi si scioglievano gli occhi con tre ore”!). Le manca interagire fisicamente direttamente con i compagni e i professori. La didattica a distanza può essere mantenuta in circostanze eccezionali: “io voglio andare a scuola!” (RAG_09)

I ragazzi evidenziano che con la didattica a distanza c’è minore controllo: in generale le verifiche risultano più semplici perché è più facile consultare le fonti e/o copiare.

L’online favorisce il poter copiare, almeno in alcune modalità di verifica (RAG_02)

Con la scuola online c’è molta più possibilità di copiare, i prof. non possono controllare come in classe (RAG_03)

Nella didattica a distanza la fiducia viene prima di tutto, perché è più facile avere foglietti o il libro aperto durante le verifiche o le interrogazioni (RAG_04)

Online le verifiche sono più facili perché si può controllare, guardare su internet. Non essendo obbligati a tenere le telecamere accese è più facile evitare i controlli (RAG_05)

Verifica e interrogazioni: ne hanno fatte di meno; a scuola ne avrebbero fatte di più. È stato più semplice fare le verifiche da casa rispetto a farle in classe (RAG_09)

Con la didattica online, i ragazzi rilevano però un maggior carico di lavoro in termini di quantità e complessità dei compiti da svolgere nelle ore “extrascolastiche”. Forse per compensare la perdita di controllo “de visu”, o forse per esigenze di organizzazione, i professori tendono ad imporre tempi di consegna più stringenti. A volte anche le verifiche, se avvengono in tempi stretti e su piattaforme che non ne favoriscono il buon esito, possono risultare problematiche.

Maggiore controllo (bisogna caricare più spesso i compiti sulla piattaforma in modo che la prof controlli, mentre a scuola non passava tra tutti i banchi a controllare) (RAG_01)

Molti compiti, rigidità da parte di alcuni insegnanti della scuola, che mettono pressione perché danno per scontato che siccome i ragazzi sono a casa devono lavorare di più, e tendono a imporre i ritmi di consegna (RAG_02)

A volte è un po' più difficile seguire e stare dietro alle consegne, soprattutto per la mole di compiti (carico di lavoro molto consistente) (RAG_04)

La consegna e l'organizzazione dei compiti è più stressante e stringente di quando si è in classe (i prof. tendevano ad anticipare la consegna dei compiti rispetto a quanto avrebbero fatto in un contesto ordinario). Verifiche difficili in tempi troppo stretti (RAG_07)

I compiti: i professori, sapendo che avevamo molto tempo libero, tendevano a dare più compiti (quantità) o comunque compiti più complessi. Per le verifiche scritte era sempre un problema: ad esempio, la verifica di matematica consisteva in un test su un sito specifico, a tempo, e una volta risposto non potevi più modificare le risposte (RAG_08)

A distanza è possibile affrontare per lo più argomenti teorici, mentre la parte pratica laboratoriale viene a mancare. In questa prima applicazione della didattica a distanza sono venuti meno anche gli incontri programmati con figure esterne (esperti, ecc.). Anche i lavori di gruppo e gli esercizi possono risultare più difficoltosi, soprattutto in assenza di infrastrutture e strumentazioni adeguate.

Per le materie scientifiche (es. matematica e fisica) è più complicato fare gli esercizi; più semplice per le materie umanistiche. In generale, con l'online lo scambio di esercizi richiede una procedura più lunga, un po' più complicata, ma non impossibile (RAG_02)

Non fanno molti lavori di gruppo; a distanza manca la parte pratica, ma non è essenziale, perché la parte teorica è la più importante (RAG_05)

Con la scuola a distanza non è stato più possibile fare la parte laboratoriale prevista dal programma del suo liceo. Gli insegnanti hanno provato a fare qualche lavoro di gruppo online, ma nulla che fosse molto complicato perché mancava un'infrastruttura adeguata (RAG_06)

Si sono persi gli incontri con le figure esterne che erano state invitate a parlare alla classe (ad es. un antropologo ecc.) (RAG_08)

Nella lezione via internet il ritmo della conversazione risulta più frammentato e l'interazione è meno fluida (anche a causa della connessione, non sempre performante). L'approccio attivo da parte dei professori, che stimola il dibattito e la discussione (particolarmente apprezzato dai ragazzi), risulta essere meno “naturale” nella modalità online.

C'è meno dibattito rispetto a quando erano in classe e capita che parlino più spesso gli stessi. Forse, essendo a casa, seduti, alcuni seguono più “passivamente” e cala la voglia e la motivazione ad intervenire, oppure tanti che non intervenivano in classe non sono spinti ad intervenire nemmeno qui. Online ci si sovrappone di più parlando, ci si rischia di interrompere, si spezza di più il ritmo della conversazione: le immagini audio arrivano in momenti diversi, magari ti fermi per far parlare l'altro, oppure ti sembra che abbia finito e invece sta ancora parlando. L'attenzione migliora quando viene adottata una modalità

“attiva”, per esempio quando i prof. riescono a stimolare la discussione. Per farlo usano la tecnica di esprimere un’opinione e chiedere cosa ne pensino i ragazzi, oppure di fare un paragone, un aggancio al presente e all’attualità. In classe questo approccio veniva fuori più naturalmente (alcuni prof. cercano di mantenerlo anche online) (RAG_01)

Parlare via internet è tecnicamente più difficile, più stancante che in presenza, perché c’è lo schermo di mezzo e la strumentazione tecnica non favorisce (lo schermo si sposta, l’audio è peggiore, la lavagna non c’è) (RAG_02)

Nella scuola online, in generale, le lezioni sono “passive”: la maggior parte del tempo parla il prof. e la classe ascolta, e si interviene su “richiamo” degli insegnanti. I prof. sono portati a “sollecitare” di più rispetto alla scuola in presenza (RAG_06)

Infine, la mancanza di dispositivi informatici adeguati e/o le problematiche connesse al loro funzionamento ostacolano la fruizione di una didattica a distanza di qualità.

A volte ci sono problemi con gli strumenti (con l’online cade la connessione, si perde un po’ più tempo all’inizio, aspettando che tutti si colleghino, Google Classroom a volte si blocca) e non tutti hanno un pc personale a disposizione (devono dividerlo con membri familiari) (RAG_04)

A volte la connessione era traballante (RAG_08)

Elementi di forza/ facilitanti

La didattica a distanza costituisce un’opportunità per i ragazzi che non possono andare a scuola per motivi di salute.

La scuola online con la classe è un grande vantaggio per ragazzi che per motivi di salute non possono frequentare la scuola in presenza. La didattica online con la classe, anche se a distanza, l’ha fatta sentire a pieno titolo membro della classe, perché si trovavano tutti nella stessa condizione. La didattica a distanza è stata un’opportunità, non è stata “per niente male” (RAG_07)

Nelle lezioni online la qualità della spiegazione è migliore, perché viene ripetuta più volte e dunque risulta più chiara.

L’online può migliorare la chiarezza della spiegazione, perché magari la spiegazione viene ripetuta una volta in più (RAG_01)

Si crea un rapporto un po’ più personale, sciolto con i professori: ad esempio, in classe era più difficile ricavarsi un momento per chiedere un chiarimento alla prof., perché magari alla fine dell’ora se ne andava subito, mentre online si poteva mandare una mail ed era più facile prendere un appuntamento in videochiamata, magari per il pomeriggio, in cui la prof. rispiegava quello che non si era capito. Sarebbe utile ricavare un po’ di tempo da dedicare individualmente agli studenti che hanno bisogno e si potrebbe fare anche a scuola (RAG_08)

Inoltre, l’essere a distanza spinge ad intervenire di più rispetto a quando si è in classe, perché non potendo contare sul supporto dei compagni si è obbligati a chiedere chiarimenti direttamente al professore. La modalità online permette anche maggiore concentrazione a chi è realmente interessato a seguire la lezione.

Con l’online si interviene di più rispetto a quando si era in classe, perché mentre a scuola, quando il prof. spiegava, se si aveva necessità di un chiarimento si poteva consultare un compagno, adesso si può solo intervenire direttamente. (...) Adesso i compagni che disturbavano non si collegano: l’online incentiva a seguire solo chi è veramente interessato ad ascoltare la lezione (RAG_05)

La scuola online può facilitare, soprattutto durante le interrogazioni e le verifiche, chi ha difficoltà ad esporsi davanti a tutta la classe.

La didattica a distanza può facilitare chi ha difficoltà ad esporsi davanti a tutta la classe che ascolta (certe modalità di verifica/interrogazione - a distanza - possono facilitare le persone più timide; alcuni infatti hanno preso - meritatamente - voti più alti) (RAG_07)

Interattività: con la telecamera spenta, alcuni se ne sono approfittati e si sono un po' perse la comunicazione e l'interattività, però dipende dalla persona. Lui è timido, in classe non parlava quasi mai e in quel contesto più "protetto", con la telecamera spenta, se la sentiva di più, interagiva di più. Le interrogazioni online facilitano chi è timido, perché si sa che i compagni non ci sono o comunque non ascoltano, quindi non c'è l'ansia di esporsi davanti a tutta la classe (per lo stesso motivo le interrogazioni individuali al pomeriggio erano meglio che quelle in classe). Quello che gli manca di meno della scuola in presenza è lo stress del "sistema scuola" (si è molto oppressi da compiti, verifiche, prof. che mettono ansia; c'è una forte pressione per i risultati; anche la struttura stessa dell'edificio scolastico concorre a trasmettere queste sensazioni). A casa, da questo punto di vista, si è un po' più "protetti" (RAG_08)

Un altro aspetto positivo concerne l'organizzazione e i tempi della didattica: gli orari delle lezioni sono più flessibili, i professori possono terminare le spiegazioni anche oltre l'ora prestabilita, si può organizzare il calendario accordandosi in modo da favorire la partecipazione di tutti. In altre parole, la didattica online è un po' più "aperta, flessibile, libera".

Un aspetto positivo della didattica a distanza è che se un prof. non finisce di spiegare entro l'ora può andare avanti e terminare, mentre a scuola non era possibile. Inoltre, come ha potuto sperimentare, un'organizzazione flessibile dei giorni e degli orari delle lezioni favorisce la partecipazione di tutti (si mettevano d'accordo con i prof. per i giorni e gli orari delle lezioni - alcune la mattina, altre il pomeriggio - e distanziavano una lezione dall'altra in modo da non avere tempi stretti). Per esempio, il prof. di arte voleva fare lezione il martedì, ma F. ogni due settimane ha i controlli in ospedale proprio il martedì e allora hanno scelto un altro giorno (RAG_06)

Online, se sei indietro con il programma, c'era la possibilità di recuperare, mentre a scuola bisogna stare dentro a quel format, a quelle ore. Varie lezioni sono state scambiate per le esigenze dei prof. (magari avevano i figli piccoli e non potevano, allora mandavano il video della lezione), e nella maggior parte dei casi iniziavano un po' dopo (su proposta degli stessi prof., per lasciare dormire un po' di più). La didattica online è un po' più aperta, flessibile, libera (RAG_08)

La didattica a distanza permette altresì di risparmiare tempo (soprattutto a chi abita lontano dalla scuola) e, proprio per questo motivo, risulta più comoda anche nell'organizzazione di alcune attività (ad esempio quelle di gruppo).

L'online è più comodo nell'organizzazione dei tempi (si stabilisce l'ora, si è a casa) (RAG_02)

La didattica a distanza permette di risparmiare tempo, soprattutto per chi non abita vicino alla scuola, perché abbatte i tempi di andata e ritorno (RAG_04)

I lavori di gruppo sono migliorati. A scuola era più difficile organizzarsi (dove, a che ora, quando), tutti avevano i loro impegni. Con una videochiamata è più semplice (RAG_08)

La disponibilità di strumenti, dispositivi e infrastrutture adeguate (ad esempio pc, tablet, tecnologie e piattaforme che facilitino i lavori di gruppo) è fondamentale per garantire una didattica a distanza di qualità e per far percepire minori differenze dalla scuola in presenza. L'aver

instaurato in precedenza un buon rapporto con i professori può facilitare l'adattamento alla modalità online.

La sua classe è molto attiva e organizzata con gli strumenti informatici per la DaD (semplici, funzionali allo scopo; nessuno ha particolari problemi). La comunicazione, lo scambio, il confronto rimangono attivi, gli insegnanti sono disponibili. Quando andavano a scuola facevano molti lavori di gruppo, soprattutto in laboratorio (il suo indirizzo prevede una parte applicativa molto forte, fondamentale). Anche online i prof. cercano di mantenere, per quanto possibile, questo metodo (ad es. a un gruppo danno un compito complesso e ogni componente del gruppo deve fare una parte del processo). Serve a supplire un po' la mancanza del laboratorio dal vivo, un modo per fare il laboratorio anche a distanza. Durante le spiegazioni, gli interventi da parte della classe sono rimasti come a scuola, non nota differenze. Non è come stare in classe, mancano i contatti, forse si fa un po' meno dal punto di vista del programma, ma non c'è grossa differenza. Personalmente non si trova male con la didattica a distanza. Lui si trovava bene con i suoi insegnanti e la sua scuola anche prima del coronavirus, adesso con la DaD non è cambiato molto (RAG_03)

In un'ottica di didattica a distanza, è fondamentale investire in infrastrutture adeguate. Tutte le scuole si trovano su una sola piattaforma e si blocca tutto. Le infrastrutture informatiche sono da potenziare. Anche questo influenza molto la qualità della didattica a distanza (RAG_05)

Organizzazione perfetta, sembravano lezioni "normali". I professori non hanno fatto pesare troppo la didattica a distanza: anche le interrogazioni si sono svolte normalmente. Interattività: come essere in classe, perché c'era una buona organizzazione, grazie anche alla tecnologia e all'uso di piattaforme che hanno facilitato i lavori di gruppo ("stanze" di Zoom). Lavori di gruppo, proposte di progetti e iniziative come se fossero in classe. La scuola ha messo a disposizione pc/strumentazione per chi aveva difficoltà di collegamento (RAG_07)

I materiali interattivi (ad esempio slides, foto, video) sono particolarmente apprezzati, anche perché possono essere scaricati e/o consultati durante lo studio. La competenza degli insegnanti nell'utilizzare il computer e gli strumenti informatici rappresenta un valore aggiunto che permette di ottenere maggiore coinvolgimento e attenzione da parte dei ragazzi.

La possibilità di condividere lo schermo e di seguire la lezione guardando le slides (come avveniva a scuola) è positivo e il fatto di poterle scaricare dalla piattaforma (averle mentre si studia) aiuta (RAG_01)

I prof. che attirano di più sono quelli che utilizzano molto il pc: è più coinvolgente vedere materiali (slides, foto, video) che sentire spiegare (RAG_05)

L'organizzazione dei materiali didattici è stata migliore rispetto alla scuola in presenza: c'era un sito/spazio dove mettevano a disposizione i materiali, le lezioni, i files, documenti di approfondimento per la maturità. Hanno fatto molti lavori di PowerPoint. Nella didattica a distanza si fa maggiormente uso di materiali didattici reperiti online, non solo libri, e c'è un più frequente aggancio all'attualità; l'approccio è meno teorico e più pratico, anche tramite l'utilizzo di mappe concettuali. Questo risulta più "intrigante" per lo studente e stimola la sua curiosità (RAG_08)

L'approccio degli insegnanti - un approccio "appassionato", attento alle esigenze degli alunni, interessato soprattutto a far comprendere ciò che viene spiegato - si conferma comunque determinante nel motivare i ragazzi e nel mantenere la loro attenzione. Con la didattica online si crea un rapporto un po' più personale con i professori.

Un insegnante in grado di motivare è colui che è appassionato della materia, che rispiega, che è interessato al fatto che i ragazzi comprendano ciò che sta spiegando, che "non fa pesare" se qualcosa non è chiaro. Il prof. ideale non è quello che ti dice cosa devi fare, ma "perché lo si fa e come lo si fa" (RAG_03)

Positivo è l'approccio da parte dei professori (del liceo) alla classe: sono molto attenti, rispiegano, si fermano, capiscono la situazione, si soffermano sugli argomenti ostici, non vogliono finire il programma a tutti i costi; sono più che altro interessati al fatto che i ragazzi abbiano capito ciò che viene spiegato (RAG_04)

Poi ci sono prof. che capiscono le difficoltà e fanno una lezione un po' più leggera (per il resto il grado di coinvolgimento dipende anche dalla materia) (RAG_06)

I prof. che avevano fatto lezioni con lui si erano abituati alle lezioni online ed erano abbastanza sciolti: magari durante la videochiamata passava il figlio dietro, allora con il prof. ci si giocava su, e così non faceva pesare la lezione. Qualche prof. invece era più teso (RAG_08)

Suggerimenti/cosa si potrebbe fare

Sul piano dell'organizzazione della didattica, per favorire l'attenzione può essere utile ripensare la frequenza delle lezioni delle varie materie e fare delle pause tra una lezione e l'altra.

Si potrebbe facilitare l'attenzione facendo un orario intero e alternare le materie (magari fare tutti i giorni solo quelle principali), oppure fare delle pause, perché molte ore davanti al pc è stancante e viene naturale distrarsi (RAG_05)

Per migliorare la didattica a distanza: non fare troppe ore continuative (RAG_09)

Obbligare a tenere la videocamera accesa.

A distanza, il metodo che coinvolge di più è sicuramente quando i prof. impongono di tenere la videocamera accesa (RAG_06)

Per migliorare la didattica a distanza: "obbligare la telecamera accesa, così almeno non si ha la sensazione di parlare a un muro" (RAG_09)

Privilegiare strumenti e metodi (per esempio i lavori di gruppo) che compensino in qualche modo la perdita di socialità.

Fare ricerche e lavori di gruppo (che si sono persi in questi momenti di quarantena) potrebbero essere un'occasione per trovarsi un po' di più con i compagni dato che non ci si può vedere (RAG_01)

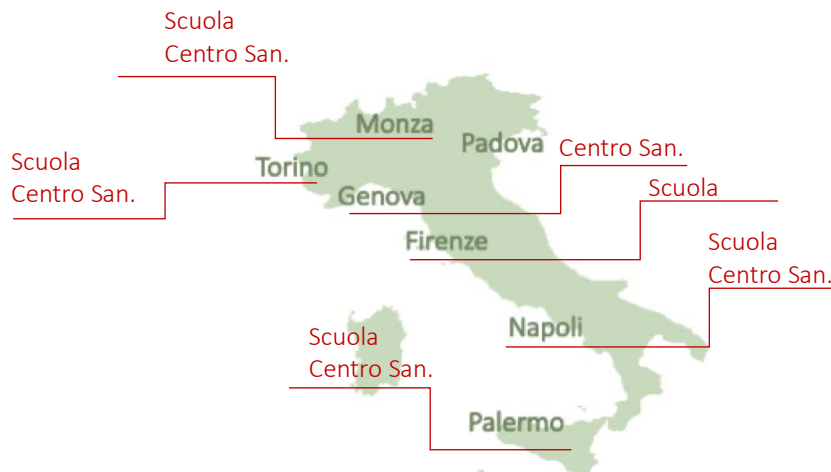
2.6. L'ascolto degli insegnanti e delle psicologhe della scuola in ospedale

Dopo aver ascoltato ragazzi e genitori, l'ascolto si è allargato agli insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado per comprendere la loro esperienza nel gestire i problemi. Abbiamo chiesto come avviano relazione educativa, come la motivano, come gestiscono i rapporti con i genitori, gli operatori sanitari, come organizzano i tempi dell'apprendimento, come mantengono e promuovono la continuità di relazioni con i compagni di classe, come gestiscono le strategie, le attenzioni facilitanti, la concentrazione e l'attenzione, come verificano i risultati, come misurano il raggiungimento dei traguardi condivisi.

Come vedremo le interviste in profondità con insegnanti e psicologhe delle Scuole in Ospedale dei centri sanitari coinvolti hanno permesso di conoscere come lavorano e gli elementi utili per lo sviluppo del protocollo sottoposto allo stress test. In sintesi è stato chiesto loro:

- come motivano l'alunno e come entrano in relazione (fasi 1,2 e 3 del protocollo);
- come organizzano e gestiscono le lezioni (fase 4 del protocollo);
- come valutano gli apprendimenti (fase 5 del protocollo).

Fig. 2.2. Approfondimenti realizzati con scuole e centri sanitari, distribuzione territoriale



2.6.1. Motivare, entrare in relazione con l'alunno/studente nella SIO

Dalle interviste emerge che, per gli alunni e studenti che affrontano un periodo di malattia, la scuola è normalità e, proprio per questo, ha un ruolo naturale e forte nel motivare, far star meglio⁷, dare speranza all'alunno/studente:

"Noi dobbiamo continuare a distanza o in vicinanza, la scuola deve trasmettere. La scuola ha la possibilità di trasmettere calma, tranquillità, desiderio, voglia di apprendere" (I4)

"La Scuola In Ospedale serve per normalizzare le emozioni, è un messaggio di grande speranza di ritorno alla normalità, dando dei ritmi. Il lavoro per la costruzione della relazione è fondamentale, si crea fiducia e voglia. Un lavoro sulla personalità, voglia di fare, rispettando gli stati d'animo" (I9)

"Noi sappiamo che un apprendimento di alta qualità li aiuta ad affrontare il percorso di guarigione. La Scuola In Ospedale fa la differenza, è parte della terapia. Per noi è pane, sappiamo che i ragazzi imparano meglio e bene dove stanno bene. Anche i processi più difficili di apprendimento sono facilitati da contesti felici" (I19)

7. Vedi p. 69 in Catenazzo T., 2019.

“Noi lavoriamo per *rimandare un’immagine di un ragazzo che nella sua vita c’è anche la malattia, non solo la malattia, la malattia non è tutto*. C’è questa possibilità di tornare ad un sociale. (...) Questa è la motivazione sulla quale lavoriamo. Anche rispetto ad una progettualità. Quando parli di una malattia oncologica, la prima idea è comunque un’idea di morte ma anche l’idea invece di far continuare e *dire ‘Poi tu tornerai a scuola’ dà anche l’idea di una progettualità*” (I11)

“Io mi sono trovata una situazione di una ragazza che doveva affrontare un esame di stato, un’eccellenza, c’è stato un momento in cui si è proprio lasciata andare, era una leonessa, io mi sono detta che non posso permettermi di lasciare andare una ragazza del genere e, sono onesta, *ho rischiato il tutto per tutto, ho preteso determinate cose da lei dal punto didattico e lei, a distanza di tempo, mi ha ringraziato perché sono stata ferma in determinate richieste che sono servite a spronarla*. (...) i ragazzi hanno anche tanta energia. Non è facile smuovere questa energia” (I20)

“La scuola è veramente un ponte con la loro vita sana, con la loro vita prima della malattia e consente di *occupare tempo, pensieri, risorse anche emotive su un investimento distribuito tra futuro e presente*” (I21)

“Nel momento in cui arriva la diagnosi della malattia, in alcuni ragazzi subentra il fatto che non riescono più ad avere una progettualità futura. *La scuola rappresenta il futuro*” (I13)

“La scuola per alcuni di loro è *l’attaccamento alla vita*, quello che hanno lasciato e dove loro devono tornare” (I16-17)

“All’inizio quando noi parliamo di scuola mi guardano come un marziano. Stravolti dalla comunicazione della diagnosi pensano che, come si dice qui a Napoli, io sia una che ha voglia di “cazzare” perché tutto diventa inutile per loro. Noi invece la utilizziamo proprio subito, ne parlo subito dopo la comunicazione della diagnosi. Perché *parlare di scuola sia ai ragazzi che ai genitori dà la sensazione che ci sia un futuro e questo io credo sia fondamentale*. Nel momento in cui io dico che il ragazzo deve studiare, allora vuol dire che mio figlio guarirà, altrimenti non me lo diresti. Una volta abbiamo fatto un esame di maturità ad una ragazza che aveva pochi giorni di vita, ma il suo desiderio era fare l’esame di maturità. È sopravvissuta e sta bene. L’abbiamo fatto anche in quelle condizioni perché per lei rappresentava una cosa importante” (...) *La scuola deve capire quanto è importante la scuola*” (I10)

“Il primo incontro con i genitori spesso è un po’ negativo. Per loro inizialmente la priorità deve essere data alla salute. Sta a noi far capire loro *che la scuola è la normalità per un ragazzo*” (I6)

Le strategie messe in atto dagli insegnanti per motivare alunni e studenti, come detto prima, sono riconducibili alle prime tre fasi del protocollo. La chiave è partire dagli interessi, gli stati d’animo, le passioni, per poi prefigurare traguardi possibili. Significa conoscere l’alunno/studente (anche) chiedendo a chi lo conosce (genitori, altre figure professionali, docenti della scuola di appartenenza, ecc.) come personalizzare gli interventi, con flessibilità e creatività.

“Innanzitutto quando eravamo in presenza ci facciamo vedere sempre, il messaggio indiretto della presenza è *accogliere e accettare* anche il rifiuto. Se ti dicono che non vogliono, non stanno bene. Seconda cosa è quella di chiedere l’appoggio del genitore o del medico della persona che può fare la differenza e personalmente *cerco di osservare cos’è, quale la passione, cosa gli piace*. Se ad esempio vedo che gioca con la play station parto da

quell'oggetto per cercare di coinvolgerlo. Cerco di capire. Non arrivo dicendo "Bene io sono l'insegnante di matematica", dico "Sono [nome insegnante]" ... chiedo, chiamo per nome, mi presento, cerco di capire quali sono... non deve essere un interrogatorio... ma cerco di capire quali sono le sue passioni. (...) Un'altra caratteristica è che io non appena finisco un incontro (a me non piace chiamarla lezione, l'incontro con il ragazzo) *mi chiedo* se ho fatto tutto quello che potevo fare per lui non solo dal punto di vista didattico (ognuno ha in mano la propria disciplina, ormai dopo anni) ma *se l'ho messo davvero al centro, se sono riuscita a costruire il giusto incontro per lui.* (...) Non mi piace fare la fotocopia, mi piace personalizzare. (...) L'importante è mettere al centro il ragazzo. Non bisogna nascondersi dietro la malattia. Vengono prima *i suoi bisogni* e poi tutto il resto del mondo" (I20)

"La didattica è sempre fatta a misura del ragazzo e delle sue condizioni, per cui ci sono periodi in cui riusciamo a lavorare come se il ragazzo fosse in classe (es. periodo in cui sta uscendo dalla malattia) ma ci sono periodi in cui proprio non sta bene." (...) *Stando loro accanto...con molta sensibilità...* accettando anche il no che a volte può essere detto...però non facendoci anche noi scoraggiare." (...) Quando noi presentiamo la scuola una delle scuole che in genere diciamo ai genitori è il fatto che noi cerchiamo in ospedale di ricreare la scuola, l'ambiente classe. (...) La spontaneità. Essere come siamo. *Capire molto la situazione* del ragazzo con dolcezza e fermezza. Nel tempo, quando ci sono queste situazioni particolari, cerchiamo di limitare il tempo della scuola. Cerchiamo anche di accompagnare il ragazzo nello studio. Dopo queste terapie, alcuni ragazzi non stanno bene e vanno accompagnati nello studio" (I12)

"Gli insegnanti ci chiedono consigli su bambini che magari fanno fatica a coinvolgere. Il fatto che io e le colleghe *conosciamo meglio i bambini*, soprattutto quelli appena arrivati, possiamo dare qualche idea, qualche stratagemma diverso da quelli che hanno provato per approcciarli in maniera più proficua. Più che altro c'è un confronto rispetto alle strategie nelle situazioni di difficoltà relazionale. Per quanto riguarda la didattica le insegnanti hanno un loro momento, disgiunto dal nostro momento" (I15)

"Sta a noi, al nostro modo di essere empatici, di riuscire a trascinare, al di là del programma. Ascolto empatico, pazienza e presenza. È un lavoro di costruzione lenta" (I6)

"L'atteggiamento degli insegnanti si modula anche a seconda delle informazioni cliniche che vengono date o dalle *caratteristiche emotive e sociali* che possiamo fornire io e la collega assistente sociale" (I15)

"La Scuola In Ospedale e domiciliare ci abitua alla totale personalizzazione dell'intervento. (...) La parola d'ordine è *flessibilità totale e creatività* dell'intervento, adeguato al ragazzo nel momento in cui ci si incontra. (...). A livello di colloquio personale tra noi e le psicologhe oppure in alcuni incontri mensili che facciamo tutti insieme, *mettiamo in comune gli elementi di conoscenza dei ragazzi che abbiamo rilevato.* Poi nell'incontro personale c'è l'ascolto, lo definirei ascolto attivo, cercando di cogliere tutti gli elementi che ci possono dire qualcosa dei ragazzi. (...) Anche la famiglia, considerando che le notizie riportate da un genitore possono essere po' fuorvianti, (...) Poi anche il confronto con i colleghi della classe di appartenenza" (I21)

"Io potrei dire che la parola chiave è l'ascolto. Siamo facilitate dal fatto che lavoriamo in rapporto 1 a 1 e quindi abbiamo la possibilità di capire i segnali che il ragazzo manda, di fare delle virate... Abbiamo un percorso tracciato (il programma curriculare) e poi abbiamo anche altre carte da giocare. Abbiamo un blog, dei progettini nostri. *È l'ascolto, capire quando è ora di*

cambiare, di fare una proposta diversa e avere tante carte diverse da giocare essendosele preparate prima però, non dev'essere mai un'improvvisazione" (11)

"Ritorno sul concetto di empatia perché penso sia un concetto molto importante. L'aspetto della spontaneità per i ragazzi adolescenti, per i ragazzi della scuola superiore è un aspetto molto significativo. Unirei anche l'aspetto del sentirsi compresi. È una parte che deve essere costruita. I ragazzi questo lo apprezzano molto" (113)

"Bisogna riuscire a cogliere tanti punti. (...) Ci vuole ascolto, flessibilità, creatività, equilibrio interiore. (...) Si parte dalla battuta, dal sorriso, si parte da una canzone... la lezione deve essere varia, dinamica. Per arte si parte da un quadro... Per inglese noi cantavamo con quelli che non volevano lavorare.... (...) Noi pensiamo alla didattica fino ad un certo punto. Per la storia dell'arte faccio lezione come se fosse un racconto, una cosa piacevole. Consideriamo che molti non possono scrivere o stanno male... Per arte a volte faccio fare un disegno oppure faccio qualcosa di storia dell'arte, dipende dalle condizioni del ragazzo" (116-17)

"Io penso che il modo per motivarli è (...) uscire completamente dalla didattica tradizionale. Nel senso che i primi approcci io li ho sempre fatti in maniera completamente immediata, non sono arrivata lì con un programma da svolgere. Mi sono fatta dire dai colleghi di provenienza quale fosse il programma ma io per stabilire la relazione non mi presento lì con il programma da svolgere, altrimenti ho un rifiuto. Io mi presento lì con qualcosa che possa stimolare. La prima cosa che faccio è chiedere al ragazzo quali sono i suoi interessi, cosa gli piaceva fare... quando sono fortunata magari il ragazzo amava leggere, studiare... ed è più facile rievocare. Però mi è capitato ad esempio uno fissato con Nikola Tesla e allora gli ho detto (finalmente avevo un computer) "Costruiamo insieme un PowerPoint su questo Nikola Tesla". E quindi abbiamo lavorato a questo ppt però in presenza. Un altro discorso è quest'anno, sto lavorando a distanza, li ho persi quasi tutti, non riesco a lavorare con molti di loro. Però diciamo che la motivazione secondo me si crea a partire dall'insegnante, dal far sentire il ragazzo attivo, cosa che le piattaforme rischiano di renderti passivo. Se invece lo strumento è guidato da qualcuno che ha un'idea in mente, il docente che ha un'idea in mente su come risvegliare l'interesse del ragazzo allora può funzionare. Sicuramente da vicino funzionava così. Io insistevo un po' e poi alla fine piacevano alcune cose" (118)

"Bisogna essere molto attenti, bisogna puntare molto sull'ascolto dei bambini. A volte entriamo e il bambino nemmeno vuole guardarci. All'inizio facciamo finta di niente, parliamo con i genitori e poi torniamo sul bambino, ci mettiamo in ascolto, cerchiamo di capire qual è il suo interesse. (...) Per motivarli facciamo attività ludiche, partiamo dall'interesse del bambino (es. un bambino stava guardando un documentario e il giorno dopo ho fatto una lezione di scienze). Usiamo molto la narrazione. Cominciamo a leggere noi una storia, poi cerchiamo di stimolarli non solo per capire se hanno capito. In reparto l'intervento è personalizzato. Noi ci mettiamo in contatto con le scuole di appartenenza, condividiamo un percorso educativo. Riportiamo quello che i compagni svolgano a scuola" (18)

"La ricetta migliore è quella di creare sempre nuove ricette. Interventi flessibili. Ci sono tante variabili che entrano in gioco, non solo l'evento traumatico. C'è anche l'atteggiamento di prima, l'exkursus della malattia, la famiglia, ecc." (19)

"Questa umiltà si potrebbe chiamare flessibilità. O anche sensibilità, comprendere quelli che sono dei bisogni. Per esempio si può fare letteratura in tanti modi" (110)

“La cosa che aiuta sempre nei momenti di difficoltà è *avvicinarsi a quelli che sono gli interessi del ragazzo/bambino*. In presenza anche solo fermarsi a giocare a Uno, a Forza Quattro con i bambini che stanno facendo quella cosa. A livello di didattica a distanza proporre video o letture rispetto a quello che può essere l’interesse del ragazzo che può essere il calcio, i fiori, i viaggi... agganciarsi dal punto di vista ludico e che di condivisione di quello che è l’interesse del ragazzo. Non partire da un programma o da un qualcosa di già definito. *Partendo all’interesse del ragazzo si costruisce, dalla lezione di grammatica a quella di matematica...* Lo sport ad esempio sui ragazzi grandi ha un grande appeal... ma non c’è una regola. Mi vengono in mente tanti esempi perché di momenti faticosi con i nostri ragazzi ne abbiamo avuti tanti ma quello che suggeriamo è proprio quello di *guardarsi un po’ intorno nella stanza, quando c’era la possibilità di farlo, oppure di chiedere*. Oppure se noi lo sappiamo diamo il suggerimento all’insegnante. Da lì nasce una relazione che è anche poi di apprendimento” (I15)

Parlando di motivazione, più volte è emerso il ruolo “cruciale” dei genitori⁸. Spesso sono volutamente lasciati all’esterno della lezione, come avviene a scuola, mentre ricoprono un ruolo fondamentale nel motivare e supportare l’alunno/studente. L’alleanza educativa tra personale docente, personale clinico e figure genitoriali è l’aspetto che fa la differenza nello stimolare il desiderio di apprendere.

“I genitori sono presenti, inizialmente anche solo per il fatto di conoscersi. Poi piano piano è come se volessero capire se si possono fidare di noi, lasciare il ragazzo con noi a fare lezione. Noi normalmente cerchiamo sempre di ricostruire quello che è l’ambiente scolastico e a scuola *il genitore non c’è*. Se non ci sono motivazioni personali il genitore ne approfitta per stare da solo, per andare in sala relax. Personalmente io non ho problemi se anche il genitore assiste alla lezione. *Deve essere un rapporto di forte collaborazione. Il genitore fa la differenza perché se già il genitore non crede nella scuola, nell’importanza che ha il momento di fare lezione...*” (I20)

“Cercare di stabilire una relazione con il ragazzo, cercando il più possibile di tenere *i genitori fuori dalla stanza* perché questa è una cosa importante. Creare una relazione con il proprio docente. Sono pochi i genitori che si imputano perché vogliono essere presenti” (I13)

“Quando noi presentiamo la scuola una delle scuole che in genere diciamo ai genitori è il fatto che noi cerchiamo in ospedale di ricreare la scuola, l’ambiente classe. Diciamo che a scuola, in classe i genitori non ci sono. Li invitiamo a farsi un giro e li rassicuriamo sul fatto che se dovesse venire un medico noi li chiamiamo. Tranne qualche caso, la maggior parte è collaborativo. Il ragazzo quando c’è il genitore patisce, non è libero, è molto condizionato. A scuola *i genitori non ci devono essere*” (I12)

“La mia più grande preoccupazione rispetto a questa situazione è che anche quel poco di autonomia che potevano aver acquisito, già interrotta dal percorso di malattia, vada ulteriormente ad essere inficiata da quest’occasione. I bambini non si trovano mai soli a fare le cose. Hanno sempre vicino un genitore a cui chiedono se possono per non fare la fatica di sforzarsi loro. *Io devo catechizzare i genitori affinché non aiutino i bambini ed è difficilissimo*” (I2)

“Inoltre c’è da considerare che *non sempre i genitori sono collaborativi*. Ci sono genitori aperti, aperti alla vita, ma anche genitori che non lo sono. In questo caso cerchiamo di

8. Come indicato da Capurso (2006) tra le difficoltà ascrivibili ai genitori “L’atteggiamento dei genitori è essenziale nel determinare il grado e la qualità dell’inserimento di un bambino malato” (p. 58).

aprirli. E comunque anche per i genitori non è facile. Quando arriviamo noi li facciamo uscire dalla stanza, si prendono un po' di tempo per loro. I genitori devono sempre sorridere. Bisogna parlare con i genitori. Quando si entra in stanza si capisce... non tutti sono educati, istruiti... facciamo finta di nulla... *creiamo familiarità* ad esempio chiedendo se hanno altri figli" (I16-17)

"Ci sono delle famiglie per le quali la scuola non è una grande risorsa, a volte i genitori sono più spaventati dei ragazzi quando diciamo "Sono la professoressa" e dicono "No, no... già siamo qui, è malato, non importa, non ci metta anche questo peso". Si vede che l'hanno vissuta male anche loro ovviamente, ma questo succede in tutti gli ambienti. Quando c'è uno svantaggio socio-culturale o anche linguistico (ci sono famiglie non italiane) ... *quando per la famiglia la scuola non è importante questo è un grandissimo handicap per i ragazzi*" (I21)

"[parlando dei genitori] Hanno un ruolo fondamentale. In qualche modo fungono da intermediari. *Una differenza enorme è tra il genitore che ha a cuore la scuola* (il figlio ha la scuola a domicilio perché il genitore si reca a scuola, fa le richieste, il figlio studia con noi, un po' per la pressione del genitore) e il genitore che, per motivi disagio economico-sociale, appartiene ad una classe sociale non acculturata (lì noi riscontriamo difficoltà enormi perché il ragazzo non viene stimolato e anzi viene quasi protetto rispetto a noi, quando ci vedono arrivare dicono "Pure qua stanno, quelli della scuola"). Quindi il genitore è fondamentale. (...). *Se il genitore è alleato è più semplice lavorare*. Io per esempio questi due con cui sto lavorando a distanza, entrambi non hanno un genitore alleato e per questo non si collegano. Il collegamento alla piattaforma della scuola se non è legato a me li aiuto è legato ad un genitore che li aiuta. Anche con mia figlia.... È difficile che un ragazzo lasciato a se stesso si colleghi, ci vuole qualcuno che sproni. Il genitore o l'insegnante deve fare questo. Diversi genitori sfuggono completamente... capisco quanto sia difficile ma so anche, perché l'ho toccato con mano, quanto attivare la motivazione in senso scolastico, il creare un appagamento da quel punto di vista, possa creare anche un miglioramento psicologico che può avere anche un minimo influsso sulla salute del ragazzo e sulla sua qualità di vita" (I18)

"Laddove c'è una *famiglia molto motivata* verso l'istruzione, la scuola, la cultura, questo *funziona*, ma laddove non c'è una famiglia dietro che è motivata verso la cultura, difficilmente poi si attiva per convincere il ragazzo ad alzarsi, accendere il computer, a collegarsi con la classe... è molto difficile" (I10)

"Un altro concetto chiave è *anche l'alleanza con i genitori*. *Se sono poco complianti è difficile*" (I9)

"Poi si instaura un *rapporto di alleanza con i genitori*. Va creato un rapporto con la scuola di appartenenza. Quelli con i genitori e ragazzi sono rapporti che si creano e durano nel tempo" (I6)

"Noi da sempre lavoriamo su scuola è relazione bambino-insegnante, vale anche in ospedale. *I genitori possono staccarsi e lasciare lo spazio all'insegnante*, anche se a volte non è possibile ma si lavora per questo. La scuola è scuola" (I5)

"Quello che io sto vedendo che funziona maggiormente è il fatto che, mentre le insegnanti sono a casa e svolgono il loro lavoro attraverso computer, in realtà io e le mie colleghe non abbiamo mai smesso di vedere bambini, seppur con tutte le protezioni, neanche l'assistente sociale per cui in tutti i quei casi in cui le insegnanti perdevano il contatto con il bambino

c'eravamo noi che *poi ripescavamo il genitore, chiedevamo cosa stesse succedendo e agevolavamo il contatto*. Credo che senza una presenza fisica che in un qualche modo qui fa collante sarebbe stato molto faticoso. (...) Cosa che nella didattica a distanza è più difficile. Io credo che possa funzionare meglio con i ragazzi più grandi che sono autonomi, se hanno già una loro motivazione, hanno la capacità di gestire da soli il loro tempo studio. Su bambini che fanno fatica o su bambini più piccoli, lì *la collaborazione tra genitori, insegnanti e bambino dovrebbe essere fondamentale*. Si tratta di fare un po' un lavoro di squadra che modifichi un assetto che tendenzialmente del bambino è un po' di perdersi davanti al video. Cominciano a chattare tra loro se sono in gruppo" (I15)

Durante le interviste in profondità, è stato molto considerato il tema della relazione tra insegnante e alunno/studente. La buona relazione facilita infatti la conoscenza del ragazzo e, di conseguenza, anche i successivi passaggi: quando è necessario stabilire traguardi possibili e prendere decisioni adeguate.

"Si preferisce il contatto diretto. Sono bambini particolarmente provati. *È essenziale creare una relazione in presenza, una relazione molto stretta per riuscire a motivare*" (I6)

"Io mi sono inventata fin dall'inizio con tutti i bambini che avevano ancora contatto con me in ospedale (anche se hanno ripreso la scuola di appartenenza), *tutte le mattine mando un'audio-storia*. È un po' una coccola, un saluto, un orientamento nella giornata. Finisce sempre con "Buon lunedì, buon martedì, ecc.". Al venerdì c'è anche l'allegato, che è una canzone che ha a che fare con quello che leggo. Vedo che piace molto... Non più di un minuto... *Li mantiene nella relazione con me*. Solo la voce, nessuna immagine perché di immagini ne vedono fin troppe. Magari non tutti gradiscono... ma quando ho chiesto di dirmi se le volevano ricevere ancora tutti mi han detto "Sì, le vogliamo". Non so se sia vero ma va avanti così. Secondo me questa è relazione in un questo modo un po' diverso (...)" (I2)

"Devono avere *fiducia nella nostra persona*. L'unica regola è il sorriso" (I16-17)

"Un'altra cosa che ho notato è che i ragazzi non cambiano. Sono sempre allievi, se sono abituati a studiare studiano. Ci sono le tecniche di evitamento molto collaudate. Per noi, poiché abbiamo un rapporto uno ad uno, la prima cosa che facciamo è *creare empatia con il ragazzo* perché se non si crea quest'empatia non si lavora molto bene. Da noi è più faticosa la lezione, lui conosce noi e noi conosciamo lui, non si può camuffare nel gruppo classe" (I12)

"Ogni lezione è sempre concordata con il ragazzo direttamente, già a partire da lì l'incontriamoci non è un qualcosa di messo a calendario, istituzionalizzato, ma è qualcosa che viene proprio scelto. *Il decidere insieme, il costruire insieme* il quando già è grossa parte della relazione e dire "Io ci sono e sono qui per te". Dopodiché come sempre l'ascolto, la disponibilità e lo stare nel ruolo del docente e non dell'amico o altro, perché è questo che ci chiedono, di essere i loro insegnanti" (I1)

"La relazione tra noi e i ragazzi malati è sempre sul filo del *saper mantenere la vicinanza ma nello stesso tempo non confonderla con l'amicizia*. Non per essere rigidi o per essere scostanti o per non dare il proprio appoggio ma per fare capire la situazione legata a dei ruoli differenti. E comunque personalmente se c'è un ragazzo che durante questo periodo si è riavvicinato alla scuola di appartenenza comunque io quelli che non seguono più *li richiamo, chiedo se si trovano bene, se c'è un supporto di cui hanno bisogno*. Io mantengo in questo modo la relazione" (I3)

“Come rendere vicina una relazione a distanza? Così, divisione fatta insieme, io ho ritagliato questo, lui questo e insieme abbiamo incollato e disegnato tutti i pennarelli e insieme abbiamo scoperto come metterli dentro. Questo toglie la distanza e consente di lavorare insieme. Le espressioni non sono una cosa da fare, io sono qua le faccio, lui vede che io faccio. *Un modo per abbattere la distanza è fare le cose insieme*” (I4)

“Da soli la motivazione di collegarsi da soli alla piattaforma non ce l’hanno. A volte le scuole sceglievano solo la piattaforma. La cosa che ha volte è stata fatta per risparmiare, l’istruzione domiciliare ha un costo, o perché i docenti hanno paura di andare a casa a volte - non è prevista una formazione su come approcciare al ragazzo malato che secondo me dovrebbe essere prevista anche per i docenti curricolari visto che queste malattie sono diventate più frequenti -. *Il nostro compito in ospedale è quello proprio della relazione.* (...) lo penso che il modo per motivarli è da un lato *creare questa relazione (...)*” (I18)

“Allora la presenza, il motivare, il creare una relazione con gli insegnanti ospedalieri è molto importante. I ragazzi nel tempo lo recuperano, lo apprezzano molto. (...) È un po’ questo *filo relazionale* che si costruisce nel tempo ed è molto molto prezioso” (I13)

2.6.2. Organizzare e gestire le lezioni nella SIO

Il gestire e organizzare lezioni nella Scuola In Ospedale, in presenza o a distanza, ha a che fare con il “Faccio e facciamo” del protocollo. È stato approfondito con riferimento a tempi, strumenti, modalità delle lezioni e coinvolgimento dei compagni di classe. È un aspetto strettamente legato alle precedenti fasi del protocollo, dove il “fare” è preceduto dalle accortezze che l’insegnante gestisce prefigurando i traguardi possibili. I tempi delle lezioni della SIO hanno regole e consuetudini particolari. I tempi dedicati a ciascuna lezione sono variabili, concordati con l’alunno/studente per adeguarli alle condizioni e alle capacità di attenzione.

“Per la primaria, anche in presenza la durata della lezione *varia da bambino a bambino ma di solito non più di 40 minuti.* A volte facciamo microchiamate successive, per tenere alta l’attenzione del bambino senza tenerlo troppo al monitor con l’insegnante che chiacchiera e il bambino che ascolta. In ospedale li vedi quando ci sono, *se ricoverati anche tutti i giorni.* Presenza breve ma costante, cambiando materie e tipo di attività” (I2)

“Lezioni anche il pomeriggio (fino alle 16) per garantire la presenza quotidiana degli insegnanti, *alternando le varie materie* (non più di due in una mattinata) e lasciando la possibilità anche il pomeriggio per poter lasciare dei tempi anche di riposo e di stacco per non affaticare troppo i ragazzi. Il calendario viene pianificato via Google Calendar” (I1)

“Noi siamo presenti con le materie fondamentali (vengono da varie scuole) quindi lettere, matematica, fisica. Quando sono in day hospital facciamo lezione in un *orario limitato e concordato tra noi. Massimo tre lezioni (3 ore) al giorno.* Se il ragazzo è ricoverato le materie che non fanno parte delle nostre vengono fatte da una rete di docenti che noi “arruoliamo” a questo scopo o se vanno a casa procedono con l’estensione domiciliare” (I3)

“Gli orari si definiscono con la famiglia, se il bambino è a casa e generalmente si inizia alle 10, la famiglia si deve organizzare, noi non entriamo nella stanza ma entriamo a casa, quindi entriamo dentro un clima familiare. (...) *Quando sono a casa inizia la lezione alle 10, di solito dura un’ora,* se dura di più è perché il bambino vuole lavorare ancora, ma noi cerchiamo di stare in un tempo definito perché è comunque un video quello che vedono e poi perché di video ne vedranno altri durante il giorno, quindi sì, ma senza esagerare” (I4)

“Mai trascinare il ragazzo oltre l’orario.... lo avevo la percezione per capire quando aveva senso insistere e quando aveva senso fermarsi. *In ospedale una lezione poteva durare 20 minuti, mezz’ora... a volte è arrivata anche a due ore*” (I18)

“Già i nostri insegnanti hanno dei tempi più brevi rispetto alle lezioni scolastiche, al massimo fanno mezz’ora, a volte diventa anche un quarto d’ora” (I15)

“La lezione va dai 30 minuti all’ora. Dipende. È molto flessibile anche questo. Noi facciamo in modo di lasciarci dello spazio tra una lezione e l’altra che serve da una parte per far riposare il ragazzo e dall’altra anche per avere del tempo nel caso in cui uno dovesse sforzare. *Come quantità di lezione abbiamo almeno due lezioni, poi a volte se ne possono fare tre/quattro.* Anche lì dipende dalla situazione, dal soggetto, dalle necessità” (I20)

Anche per quanto riguarda gli strumenti e sussidi telematici utilizzati, la parola chiave è flessibilità⁹. La scelta, spesso condivisa con l’alunno/studente, varia a seconda della capacità di utilizzo di determinati strumenti o dalle caratteristiche e potenzialità del sussidio che più si adatta alle diverse discipline e/o che più riesce a motivare gli alunni/studenti, in relazione alle loro caratteristiche.

“*Serve un PC, l’accesso ai libri di testo digitali, una buona rete internet... (..) Noi abbiamo fatto una scelta a monte, un po’ forzata: quando è iniziata l’emergenza Covid, non potendo accedere ai reparti, ai nostri archivi, abbiamo lasciato scegliere lo strumento alle famiglie.* Nella nostra scuola è stata data una via unica. Noi abbiamo lasciato libertà ai genitori: chi era abituato con Skype siamo andati avanti con Skype, con chi non aveva il computer abbiamo usato whatsapp. Come strumenti, piattaforme ecc. ne stiamo usando tante. Abbiamo scelto di non forzare il genitore in un momento in cui già avevano tante difficoltà su uno strumento scelto da noi” (I1)

“Dipende dalla materia. Per me è molto importante l’attualità quindi li invito a leggere un giornale a guardare un telegiornale. Per le lingue hanno dei siti. Matematica la vedo più difficile. Ognuno di noi cerca di capire come fare con il ragazzo” (I12)

“*Internet aiuta perché posso facilmente recuperare informazioni*” (I6)

“Noi utilizziamo strumenti diversi. *Ognuno di noi è specifico, ha un proprio modo di rapportarsi sia con la propria disciplina... sia con le varie metodologie e strumentazioni*” (I20)

“(..) ogni volta si inventano non gli argomenti ma le modalità di svolgimento della lezione, il grado di coinvolgimento dei ragazzi, la strumentazione da usare... *Spesso il libro non va bene, meglio il tablet per la manualità del ragazzo, per la posizione in cui si trova (capita ragazzi che siano in posizione supina).*(...) . Si tratta di andare un po’ al cuore della lezione, eventualmente introdurre *immagini, fare una ricerca su internet* per rendere più accattivante o per richiamare l’attenzione. (...) Certamente un altro *vantaggio della DAD*, di queste modalità che abbiamo imparato meglio tutti in questo periodo, può essere anche la *condivisione di materiale in spazi che poi possono essere fruiti in momenti diversi, in orari diversi*” (I21)

“Io mi sono creata, da precaria, una biblioteca dentro l’ospedale con i miei libri. È una biblioteca di libri di testo di varie materie. Io sono lì per italiano e storia ma essendo della classe di concorso anche di latino... io li aiuto anche al di là di quelli che sono i miei compiti istituzionali. E poi una biblioteca di libri che io considero libri per “entrare in

9. Vedi p. 68 in Catenazzo T. (2019).

relazione con il ragazzo”. Ad esempio c’ho questo libro che s’intitola “L’uomo che piantava gli alberi” di Jean Giono. È un libro che io trovo sempre molto efficace da leggere insieme. Che poi c’è anche il cartone animato. Alcuni hanno proprio problemi pregressi rispetto alla malattia sulla comprensione del testo e quindi, in quel caso, parto dal video per stimolarli. Oppure per i ragazzi che hanno delle difficoltà con l’italiano, ho anche delle versioni ridotte... ho una versione ridotta dell’Odissea per i più piccoli. Che poi l’Odissea funziona molto bene, piace... *Ho una serie di testi che uso a seconda di quello che il ragazzo mi dice di sé. (...)*. Senza libro significa ancora di più attivare le potenzialità del ragazzo. A questa ragazza, che aveva tutti questi problemi, le ho chiesto di scrivere una *fiaba con il metodo di Rodari*, utilizzando delle cose che stavano lì nella stanza, delle cose di quotidianità trasferendoli su un piano di fantasia” (I18)

Le modalità utilizzate, secondo quanto riferito durante le interviste, sono sempre volte a coinvolgere e far sentire attivo il più possibile l’alunno/studente, per motivarlo maggiormente, e in diversi casi è stato citato l’utilizzo della *flipped classroom* o classe capovolta come metodologia usata per rendere più partecipi alunni e studenti.

“L’utilità di tutto questo è il fatto che si possono fornire dei materiali da fruire in modalità asincrona, così è possibile impostare le lezioni in modo tale da poter *realizzare una forma di flipped classroom, per coinvolgerli di più*. Mantenere l’attenzione, poter convivere con i rumori della casa, con gli altri che stanno lavorando non è sempre facile, quindi coinvolgerli tramite un lavoro che loro già fanno in un momento asincrono fa in modo che stiano più attenti. (...) Questa modalità ci sprona a *renderli sempre più operativi*. Senti la necessità di una sorta di controllo, quando tu li vedi hai (come ti guardano, la postura...). Se hai uno schermo, certe cose si possono mascherare e non hai pieno controllo di quella situazione. Ti senti ancora più mobilitato a renderli operativi perché capisci che sono lì, non hanno un “oltre il computer” che tu non puoi controllare. *Il docente diventa un facilitatore dell’apprendimento*, è anche stimolante in questo senso, perché possono venire fuori tante cose nuove che tu neppure avevi pensato” (I13)

“Io mi rendo conto che io devo *fare il meno possibile e far fare a loro*. Di fatto io mi collego con loro e loro davanti a me fanno delle cose. Se leggo io le consegne loro si distraggono e non è detto che mi ascoltino. Le lezioni non sono tali, sono sessioni di lavoro congiunto... (registrazione del bimbo che leggeva male, piuttosto che dirgli che leggeva male, gli ho fatto ascoltare la sua voce, ha capito da solo). Difficilmente possono essere inattivi, devono fare qualcosa e lo facciamo insieme, sotto la mia supervisione” (I12)

“... ogni volta si inventano non gli argomenti ma *le modalità di svolgimento della lezione, il grado di coinvolgimento dei ragazzi*, la strumentazione da usare... Spesso il libro cartaceo non va bene, meglio il tablet per la manualità del ragazzo, per la posizione in cui si trova” (I21)

“Per la primaria è un breve collegamento in cui si guarda la pagina del loro libro che devono fare da soli, si fanno alcuni esempi insieme e poi li si lascia lavorare. *Gli si dà lo strumento per proseguire con le proprie gambe. Ci ricollegiamo dopo, il giorno dopo o ci mandano il compito fatto*. Ci sono varie modalità. Mi ricollego al discorso del disturbo dell’ambiente... in ospedale ti dai un orario ma a quell’orario (questo ci capita anche in presenza) ma poi vieni chiamato per la lastra, suonano le pompe o arrivano le infermiere...” (I2)

“Nella scuola media dove insegno sono riuscita a far attivare di più i ragazzi dicendo *“Condividi il tuo schermo, fammi vedere come fai la ricerca”* Così funziona, altrimenti...”

e questo io non lo posso fare se non c'è la connessione quindi faccio una cosa ancora peggiore... devo fare una specie di lezione frontale al telefono" (I18)

"Per i bambini delle elementari è fondamentale fare delle lezioni un po' più varie per permettere anche a loro di parlarsi... farli lavorare in coppie, con il controllo poi di altre coppie, farli lavorare in squadra. Deve essere una *lezione un po' giocosa nella quale alla fine vedono anche un po' il risultato della loro collaborazione*. Magari hanno davanti un quaderno, un quadernone e fanno fatica a gestire diverso materiale. Se fosse possibile costruire qualcosa in quel momento tutti insieme. Fare anche dei lavoretti, costruire dei cartoni animati con alcuni programmi di grafica... lì dipende anche dalla formazione dell'insegnante" (I15)

"Quando siamo in ospedale non facciamo mai più di 1 ora e mezza. Il regolamento del massimo un'ora e mezza è trasversale ancora. Di solito vanno tra la mezz'ora e l'ora, anche a distanza. Poi varia dal ragazzo, dal tipo di lezione, dall'età, dalla situazione... Bisogna fare attenzione perché non si può tenere un bambino davanti ad un monitor per ore. E mai con l'insegnante che parla e spiega. Funzionano meglio i *metodi della classe rovesciata*. Tempi contenuti e interazioni da parte dei bambini. Abbiamo ragazzi che fanno lezione sia con le maestre in ospedale che con le scuole di appartenenza, con collegamento continuativo al pc. Quando hanno finito chiedo come è andata e mi dicono che non sanno. Accendono il monitor e basta. Ci deve essere interazione" (I1)

"L'utilità di tutto questo è il fatto che si possono fornire dei materiali da fruire in modalità asincrona, così è possibile impostare le lezioni in modo tale da poter *realizzare una forma di flipped classroom, per coinvolgerli di più*. Mantenere l'attenzione, poter convivere con i rumori della casa, con gli altri che stanno lavorando non è sempre facile, quindi coinvolgerli tramite un lavoro che loro già fanno in un momento asincrono fa in modo che stiano più attenti" (I3)

"Io spesso e volentieri *utilizzo un po' quella metodologia che va tanto di moda che si chiama la classe capovolta*. In realtà è stata naturale quando andavo in domiciliare perché cercavo di anticipare quelle che fossero le tematiche da trattare dando io del materiale al ragazzo che poteva essere cartaceo piuttosto che video che potesse in anteprima guardarselo, leggerlo e poi insieme fare delle attività" (I20)

Nella Scuola In Ospedale il rapporto è nella maggior parte dei casi uno a uno ed è assai raro che ci sia lezione di gruppo (in ospedale o con il gruppo classe) o che vengano assegnati compiti in gruppo. Questo avviene perché i livelli dei ragazzi della Scuola In Ospedale sono troppo diversi tra loro per poterli coinvolgere in una stessa attività o perché è complesso organizzare momenti gruppalmente a fronte delle questioni logistiche e/o di salute dei ragazzi. Inoltre il confronto con i compagni della classe di appartenenza viene spesso evitato in quanto, viste le condizioni fisiche, i ragazzi preferiscono non relazionarsi troppo con il gruppo dei pari.

"Le difficoltà sono di due ordini: ordine dal punto di vista clinico, perché *magari non possono stare nella stessa stanza per motivi di salute*, e dal punto di vista didattico, *magari non ci sono bambini che sono allo stesso livello anche se della stessa classe*. La difficoltà per l'insegnante è quella di creare una lezione che poi non metta a disagio un bambino o l'altro" (I15)

"*Difficilmente mi è capitato di fare lezioni per più di una persona* perché ognuno arriva con livelli diversi, argomenti, diversi (...) *Lavori con i compagni no*" (I3)

“Ad esempio anche se siamo in una sala non riservata, è difficile che ci siano bambini dello stesso livello e della stessa classe” (I2)

“Lavorano da soli, sono abituati a lavorare da soli anche perché abbiamo *bambini di classi diverse*” (I4)

“Cerchiamo che il ragazzo rimanga collegato alla classe. (...) C'è da dire che qualche volta è il *ragazzo che non vuole farsi vedere*. Bisogna vedere quel è la situazione particolare. Ogni ragazzo ha la sua personalità che va rispettata” (I12)

“Il collegamento con la classe non sempre è possibile. *Non vogliono spesso farsi vedere con il video per il loro aspetto fisico modificato dalle cure*. Per questo con il lockdown alcuni si sono continuati a rivolgersi alla SIO per difficoltà a collegarsi con la classe” (I6)

“Talvolta sono i *ragazzi stessi che preferiscono non mettersi in contatto con la classe in una situazione di sofferenza, di debolezza, di fragilità...* Dipende molto anche da come vivono il loro momento di malattia, di fragilità, di totale differenza rispetto a com'erano prima (perdono i capelli, cambiano tanto fisicamente e l'umore non è lo stesso)” (I21)

“Il limite dell'istruzione domiciliare è la *mancaza di inclusione*, il ragazzo è fuori dalla classe. I ragazzi però non si vogliono collegare. Nell'immaginario di un adolescente è così importante la corporeità, come mi hanno spiegato le psicologhe con cui lavoro *queste modificazioni del corpo sono troppo difficili da digerire* per poter accettare di farsi vedere dai propri pari in quelle condizioni. Ovviamente abbiamo proposto di apparire senza la telecamera ma comunque i ragazzi non avevano piacere. Hanno avuto piacere per fare un saluto, per mantenere un legame affettivo ma non per seguire le lezioni” (I18)

Laddove invece ci sono stati momenti per lavorare con i compagni di classe (lezioni con la classe, lezioni in ospedale in mini gruppi o sono stati assegnati compiti insieme ad altri studenti), questi, si sono rivelati occasioni preziose di confronto e stimolo per l'alunno/studente¹⁰.

“Ho creato rare volte delle coppie, non di più, facendo fare loro cose diverse. *Il fatto stesso di essere lì contemporaneamente per i bambini è stato stimolante* perché è stato un po' come dire “Non sono solo io a fare scuola, c'è una micro-classe”. *Ci sono state delle collaborazioni su progetto*: facciamo un giornalino legato al comitato dei genitori del nostro centro che ha due uscite annuali. In occasione delle uscite fanno delle attività insieme, delle redazioni in piccoli gruppi di due o tre. (...) secondo me è una *grandissima attivazione il farli collaborare tra loro*. È un po' difficile a distanza per la padronanza degli strumenti che i ragazzi o i genitori devono avere” (I2)

“*Traggono forza dal rapporto con i compagni che può continuare*” (I21)

“Nella scuola media la situazione è analoga, lavoriamo prevalentemente nel rapporto 1 a 1 nella normalità. *Capita che facciamo lezioni con piccolissimi gruppi*, in genere di due, ma è un evento *abbastanza raro*. Quando capita è un *grosso vantaggio* e fa davvero molto piacere ai ragazzi. (...) Come collaborazione a distanza ci sono dei progetti che prevedono la realizzazione di un prodotto finale condiviso con il contributo di più ragazzi, come nel caso del blog o del giornalino online. *Si tratta di collaborazioni a distanza ma asincrone*, salvo il caso della riunione in redazione, che viene fatta in sincrono” (I1)

10. “Il modo migliore per intervenire con un'azione educativa consiste proprio nel far emergere, con molta delicatezza e solo dopo essere sicuri che il bambino malato sia d'accordo, questi «non detti», portarli alla luce del sole, discuterli apertamente con la classe, eventualmente con alcuni esperti e, se lo desidera, con lo stesso bambino malato” (Capurso, 2006, p. 63).

“Viene formata anche *un’aula gruppi per attività diverse* (ora sospesa). Nell’aula si riuniscono, fanno gruppo, attività di studio e laboratoriali che sono molto importanti. Non miriamo ai contenuti ma alle *competenze trasversali*. I bambini vengono contenti in ospedale perché ritrovano la scuola che avevano abbandonato. Attraverso le attività ludiche riescono a distrarsi. L’aula gruppi è aperta mattina e pomeriggio (il pomeriggio è importante perché ci sono meno volontari in ospedale). Questo permette loro *di mantenere una relazione* (a casa non vedono i compagni)” (I8)

“Questo *può dipendere dalla disciplina* e dal tipo di lavoro che il ragazzo deve fare. Non è escluso. *Tipo le lingue*” (I12)

“È vero che non abbiamo una casistica ampia ma tutte le volte che si può le nostre insegnanti cercano di farlo proprio perché abbiamo in mente che *l’apprendimento tra pari è la cosa più stimolante per un bambino. Soprattutto bambini che come i nostri rimangono isolati a volte molto a lungo. Si cercano qui in sala di attesa, se hanno la possibilità di fare lezione insieme sono molto contenti*” (...) (I15)

“(…) quello su cui deve lavorare molto il docente ospedaliero ma anche quello di classe è la classe. *La classe funziona molto da feedback*. Il ragazzo quando va a scuola le sue performance sono molto misurate in relazione agli altri ragazzi, non tanto rispetto alla prestazione (deve avere la sufficienza) ma tutti si preoccupavano che dovevano essere rispondenti alle aspettative dei propri compagni, quegli stimoli sono le cose che fanno crescere ancora di più. (...) *In ospedale il fatto che non ci sia la classe questo rappresenta un handicap enorme che noi proviamo a recuperare*. Per noi è davvero un problema il fatto che il ragazzo non possa rapportarsi nel quotidiano con i suoi coetanei e facciamo in modo che avvenga ma la maggior parte delle volte non ci riusciamo. Ad esempio una gomitata o un gesto molto antipatico insegna molto sulla gestione del conflitto, la possibilità di dirsi le cose, di mediare o che non potrebbe fare Maria con le sue lezioni. (...) Se il ragazzo rientra in classe e il ragazzo non ha una classe capace di accoglierlo, per me dirigente significa che l’insegnante non ha lavorato bene. Se ho fatto un lavoro meraviglioso ma la sua classe poi non sarà in grado di coglierlo positivamente, dopo due giorni se ne torna a casa. Far capire al docente della classe che la classe è una ricchezza e una risorsa forte... specialmente in questo periodo. I docenti si stanno ancora di più ritirando nelle loro “tane” e non riescono a lavorare in modo da personalizzare... proprio all’inizio c’erano delle videointerviste sulla stampa. “Ho 60 anni, non sapevo come usare le piattaforme” “C’è un aspetto positivo?” “Sì, mi diverte molto che ho la possibilità di silenziare i disturbatori in pratica” detto così in maniera plateale... ma il disturbatore ti serve in classe. Quando vengono [i colleghi] da me e dicono “Non mi fa fare lezione” allora dico “Ma a chi la stai facendo la lezione se non te la fa fare? Ma di che lezione stiamo parlando?”” (I19)

“La maggior parte dei ragazzi la vive come una fatica, un lavoro, come in realtà è. *L’aspetto che a loro manca della scuola è il contatto con i compagni* ma non certo la didattica” (I10)

“Quando ero in ospedale mi è capitato spesso di farlo perché *ho pensato che la lettura di un libro poteva andare bene per qualsiasi età come approccio* (“L’uomo che piantava gli alberi”, l’“Odissea”). Mi è capitato soprattutto in day hospital, posto in cui i ragazzi stanno più insieme (in reparto i ragazzi sono a letto, c’è il problema dei contatti). *Lì il punto di forza è stato un testo che potesse piacere e creare una specie di dibattito*. Mi è capitato che si siano uniti addirittura ragazzi delle scuole medie che erano lì nella stanza e che hanno chiesto di essere inseriti” (I18)

2.6.3. Verificare e valutare nella SIO

Valutare nella SIO significa prendere accordi, con la scuola di appartenenza del ragazzo, che variano molto in base alla situazione.

“Noi instauriamo un collegamento, un contatto subito, con la scuola di provenienza che ci invia il PDP (Programma Didattico Personalizzato) per i ragazzi. In questo programma sono indicati i contenuti e gli obiettivi minimi da raggiungere e anche le modalità di verifica che spesso somministriamo noi. *Dipende dagli accordi...* Solitamente preferiscono la correzione da parte nostra, da parte di chi segue il ragazzo, le modalità con le cui si è lavorato, l’impegno eccetera contribuisce alla valutazione generale. E poi si trasmettono i risultati delle valutazioni alle scuole di appartenenza. Solitamente funziona così. C’è chi invece preferisce avere la verifica e correggerla autonomamente. La mediazione tra i docenti della scuola di appartenenza e i colleghi è affidata alla figura di coordinatore” (I21)

“Possiamo avere, *in base agli accordi presi*, la possibilità che prepariamo noi le verifiche. Oppure il collega manda la verifica della classe e noi rimandiamo la verifica al collega e la corregge lui (la griglia deve essere unica) oppure la correggiamo noi anche adattandola, modulandola sugli argomenti che il ragazzo è riuscito a fare. Altre volte entrambi i colleghi valutano la verifica. Questo per lo scritto. Invece l’orale lo gestiamo noi. Può succedere che il ragazzo venga per le terapie in ospedale, può andare a scuola, lo prepariamo e la verifica la fa a scuola” (I12)

Quello che emerge dalle interviste sul tema della valutazione è, *in primis*, l’importanza di fare una valutazione globale e individualizzata¹¹, non soffermandosi solo sull’apprendimento dei contenuti. In un momento complesso come quello che stanno vivendo i ragazzi in ospedale è importante considerare soprattutto la partecipazione, la motivazione, l’impegno¹².

“Noi non sappiamo quello che succede a casa. Per quanto riguarda l’istruzione in ospedale, le nostre insegnanti sono sempre in contatto con le scuole di provenienza e insieme fanno i giudizi. Le nostre insegnanti non fanno delle grandi verifiche. Premiano la partecipazione, se c’è *partecipazione, interesse, motivazione*. Non sono tanto attenti al livello di apprendimento, più alla partecipazione, alla motivazione” (I10)

“Un conto è dare un compito senza condivisione, non c’è esito positivo. Deve essere qualcosa che si costruisce insieme, anche la verifica fa parte della scuola – tante volte sosteniamo che se il bambino non lo merita bisogna sempre dare un rimando delle cose fatte valutando *l’impegno*. Non possiamo dire va tutto bene quando non lo è. I bambini sanno esattamente quanto valgono” (I5)

“Siamo sempre in contatto con la scuola di appartenenza o con insegnante domiciliare e alla fine del quadrimestre prepariamo una relazione con le competenze. Quello che interessa non è apprendimento dei contenuti ma il riuscire a far emergere la parte abile. Valutazione globale su *autostima, autonomia, resilienza, capacità relazionale*, sul percorso formativo” (I8)

11. “La verifica è finalizzata ad una valutazione formativa e certificativa delle conoscenze, delle capacità e delle competenze con attenzione al livello di partenza, ai progressi in itinere e alla qualità del metodo di lavoro messo a punto dall’alunno. L’osservazione sistematica dei processi di apprendimento di ciascun alunno è attenta, continua e favorita dagli interventi individualizzati. Vengono scelti gli strumenti considerati più adatti secondo gli obiettivi da perseguire e in base alle condizioni psicofisiche di ciascun alunno” (Ptof 2019-2022, All. Scuola in Ospedale, IC Salvo D’Acquisto, p. 8).

12. “Non basta rilevare conoscenze abilità ma è fondamentale riconoscerne l’applicazione in situazione nuova oltre l’impegno nell’agire, la disponibilità al dialogo e alla cooperazione” (Alberti e Bertelli, 2005, p. 69).

“Anche le medie facciamo una relazione. Oltre alla disciplina l’importante sono le *competenze relazionali*” (17)

“Per me già il fatto *che il ragazzo si attivi, lavori in quelle condizioni*, per me già è una valutazione positiva. Noi ci scontriamo spessissimo su questo tema delle valutazioni. Ci sono scuole che abbandonano il ragazzo e poi gli vorrebbero mettere il 6 politico o quelle che lo vogliono martellare, vogliono che faccia tutto il programma e le verifiche. Secondo me la valutazione che si fa va vista in un’altra ottica. Ho avuto anche degli alunni (un paio) che potevano fare loro lezione a me. Avendo tanto tempo per studiare si sono addirittura migliorati, ma sono rari questi casi quindi per me *già riattivare la relazione con lo studio e con la scuola è l’obiettivo principale*. Già quello è un 6. A fine anno di solito suggerisco una valutazione in termini numerici. Non mi esprimo su ragazzi con i quali non sono riuscita a lavorare almeno 2 volte perché non saprei su quali elementi muovermi però già se ho lavorato 3-4 volte con già mi prendo la responsabilità di fare una relazione, una valutazione. Mi dispiace che alle scuole di provenienza interessi solo questo: il programma, la verifica... oppure lo abbandonano. Non pensano possa essere motivato/stimolato con altri mezzi” (118)

“(...) loro [gli insegnanti] a volte non accettano, non vedono, non vogliono vedere quello che effettivamente sono stati *i progressi anche se possono sembrare minimi che il ragazzo ha fatto, tenendo conto del contesto*” (120)

Parlando di valutazione, oltre a *cosa* valutare nella SIO, insegnanti e psicoghe hanno anche indicato *come* valutano. La verifica degli apprendimenti è in questi contesti un’azione che si svolge *in itinere*, spesso pianificata, come nella scuola tradizionale, per restituire al bambino un’idea di normalità. È altresì importante, secondo quanto emerso dalle interviste, non limitarsi a verificare gli apprendimenti, andando a discutere i risultati raggiunti e gli apprendimenti con l’alunno/studente.

“Noi alla primaria non facciamo verifiche. Lavorando individualmente abbiamo *l’osservazione diretta delle competenze acquisite/non acquisite dal bambino*. Se facciamo delle verifiche formali è solo per dare la *soddisfazione* di fare le stesse cose che fanno nelle scuole. Le facciamo per dargli la soddisfazione di dire so fare e vedo che lo so fare, però ogni giorno sappiamo se sanno fare o meno e glielo diciamo. Nella primaria non sentiamo la necessità di verifiche formali” (12)

“Per quanto riguarda la scuola media ovviamente, anche per noi, facilitati dal rapporto 1 a 1... prevale *l’osservazione delle prestazioni*. Esiste comunque la necessità della verifica formale sia nostra che dei ragazzi stessi e in questa situazione a distanza può avere forme diverse: il ricevere una produzione del ragazzo. Ad esempio aver visitato siti indicati e rispondere ad una serie di domande, la preparazione una presentazione power point, tramite moduli Google che preparo per matematica. Dopo la preparazione ci diamo l’appuntamento, lancio su modulo Google e diventa l’esercitazione che poi resta registrata e il ragazzo vede direttamente il punteggio che ottiene. Oppure in altri casi in cui ci sono situazioni particolari mentre ci prepariamo e poi lo mando via mail. Lavorando con ragazzi molto fragili e nel rapporto 1 a 1 il nostro motto è “Valorizzare tutte le prestazioni” per cui prendendo nota sempre di tutte quelle che sono le loro condizioni, quello che dall’interazione emerge sulle loro abilità, capacità e competenze... al di là delle verifiche formali. Se io ho un appuntamento di un’ora e abbiamo concordato che quella è la verifica mentre lui lo fa stiamo collegati e quindi se ha qualcosa da chiedere vedo mentre sta facendo. In altri casi, do un lasso di tempo e loro lo fanno ad esempio per il giorno dopo. In matematica il risultato è quello mentre le domande aperte richiedono poi un momento di revisione insieme, la valutazione non è proprio

immediata. Il ritorno, il *feedback che sempre ci deve essere, può essere fatto subito o dopo un po' di tempo a seconda del tipo di prova*" (I1)

"La stessa cosa vale per me a livello di *osservazione costante*. Ogni volta che ci incontriamo è una verifica, quanto ci metti di tuo, quanto partecipi, quanto dimostri interesse, quanto dimostri di aver lavorato su quei materiali su cui ti ho detto di porre la tua attenzione per cui nel momento in cui ci rivediamo e facciamo una revisione di quello che tu hai capito, hai studiato, io ho già fatto la verifica. Non c'è bisogno sempre di formalizzare. È difficile spiegare questa cosa sempre alle scuole di provenienza, a volte chiedono di prendere visione delle verifiche fatte per capire cosa hanno fatto i ragazzi o meno, ma di solito riusciamo a far capire che non funziona in questo modo. Le verifiche (scritte/formali) vengono fatte. Faccio delle specie di questionari che propongo ai ragazzi, hanno quei dieci minuti/un quarto d'ora per svolgerli in presenza e *dopo ne parliamo*. Se si tratta di un testo argomentativo è ovvio che lo faccio fare in tempistiche differenti, tanto poi basta mettere quattro parole in internet e si capisce subito se hanno copiato. Non è un problema" (I3)

"*Le esercitazioni si fanno insieme, cioè la parte della spiegazione, spiego e faccio con te, ci esercitiamo e facciamo insieme*. Poi c'è la parte in cui do un problema, e sto ferma, e lui risolve il problema, fa vedere il foglio, fa vedere come ha fatto, io gli dico... scrivi in alto "verifica" e si trova un 10, al bambino piace molto. È sempre una bella sorpresa. Ci sono momenti in cui è una sorpresa e altri in cui dirò che c'è la verifica, e tu ti organizzerai e impari ad abituarti alla verifica e avere le tue sicurezze. Di tanto in tanto oggi facciamo una verifica... molte volte mando queste cose (operazioni) alla fine di un percorso mando questo con scritto bravo/super... quando finisci il compito colora la scritta... è un modo di rinforzo, perché arrivi la mia faccia (a fumetto o la foto). È un modo per dire a distanza ma io ci sono e ti sto dando questo voto alla fine del percorso che hai fatto. È un *segno di credere in quello che fanno* e loro lo apprezzano perché è come un voto (che io non posso mettere sul quaderno). Lo faccio vedere e se lo ritagliano" (I4)

"Per quanto riguarda la matematica io devo pensare di strutturare tre percorsi diversi. In quello spazio devo organizzarmi per seguire tutti e tre dando ad uno un'attività che è in grado di fare in modo autonomo, all'altro gli spiego un argomento e nel frattempo gli do *un esercizio per verificare dopo se ha capito*, se è stato raggiunto l'obiettivo che mi ero prefissata e al terzo magari mentre gli altri due lavorano gli faccio vedere un video anticipatore di quello che tratterò con lui" (I20)

"Sono successe cose assurde. Colleghi che hanno preteso che io entrassi in una TMO (Trapianto di Midollo Osseo) per far fare una verifica al ragazzo anche se gli dicevo "io non posso entrare con un foglio in questo momento qui, il medico mi uccide, è già un miracolo che mi facciano entrare". Ma poi perché pretendere una verifica da un ragazzo che sta in queste condizioni? Io la relazione sull'andamento del ragazzo ve la posso dare al di là della verifica. *Io ho verificato man mano, senza fare la verifica classica*" (I18)

"Gli ultimi 2-3 minuti li uso per dare dei feedback. *Non posso lasciare il ragazzo senza averlo in qualche modo valutato cioè valorizzato*. Anche la valutazione, l'alpha e l'omega, all'inizio devo condividere e negoziare con lui determinati strumenti, argomenti, modalità e alla fine altrettanto. Perché se no è una scollatura rispetto a quello che io credo di essere, credo di voler fare, di voler dimostrare e quello che alla fine poi gli lascio" (I19)

Capitolo 3.

La preparazione dello “stress test”

Per l’individuazione delle scuole è stato fatto riferimento alla rete dei progetti nel Fondo per il contrasto della povertà educativa o alle reti collaborative di altri progetti. Hanno facilitato i contatti con le scuole e la loro adesione al test. Sono state coinvolte le scuole dei tre diversi ordini, distribuite tra Nord, Centro e Sud Italia. Complessivamente sono stati coinvolti 11 istituti scolastici.

Per quanto riguarda la *scuola primaria*, sono state individuate:

- la Scuola G. Rodari dell’IC “Locatelli-Quasimodo” di Milano (*rete Mission Bambini*),
- il plesso Palombini dell’IC “Giovanni Palombini” di Roma (*rete Storie cucite a mano*),
- le scuole primarie “Raffaele Laporta” e “11 febbraio 1944” dell’IC Pescara 7 (*rete Ribes*),
- la scuola primaria dell’IC Manzoni – Augruso di Lamezia Terme (*rete Infanzia Prima*).

Per la *scuola secondaria di primo grado*, sono state coinvolte le scuole della *rete di “Storie cucite a mano”* localizzate a Moncalieri (Torino), Roma, Lecce.

Per la *scuola secondaria di secondo grado* sono stati coinvolti:

- l’Istituto Istruzione Superiore “L. B. Alberti” di Abano Terme (*rete Crescere*),
- l’Ipsia “Enrico Bernardi” di Padova (*rete Crescere*),
- l’Istituto Prof. Servizi commerciali e sociosanitari “Luigi Einaudi” di Pistoia (*rete Co&so*),
- l’Istituto Istruzione Superiore “Righi – Guerrisi” di Reggio Calabria (*rete Macramé*).

Successivamente all’individuazione delle scuole, il 20 maggio è iniziato il coinvolgimento con gli insegnanti attraverso un incontro on-line con le scuole interessate allo stress test.

Durante l’incontro sono stati presentati i contenuti del protocollo affinché ogni scuola potesse individuarne i contenuti di interesse e le possibili modalità di sperimentazione. Ogni referente scolastico ha scelto la parte del protocollo su cui impegnarsi nella parte conclusiva dell’anno scolastico. Il percorso di preparazione è descritto nel paragrafo 3.1.

Al fine di valutare i risultati dello stress test è stata raccolta la voce degli studenti con un questionario ad hoc, per comprendere gli elementi che facilitano oppure ostacolano l’apprendimento a distanza (prima del test).

I temi affrontati con il questionario sono i seguenti: strumenti a disposizione, cosa è cambiato nella valutazione, nel modo di intervenire in classe, nella gestione dei lavori assegnati, nel seguire le lezioni, nel rapporto con i compagni, nelle relazioni con la classe, nell’apprendimento di nuovi contenuti.

Gli intervistati hanno aggiunto suggerimenti sugli aspetti positivi e negativi della scuola a distanza vissuta. I risultati della survey nazionale sono sintetizzati nel successivo paragrafo 3.2.

3.1. Preparazione dello stress test: temi affrontati e questioni organizzative

Il percorso di preparazione dello stress test, posizionato nell'ultima parte dell'anno scolastico, ha considerato:

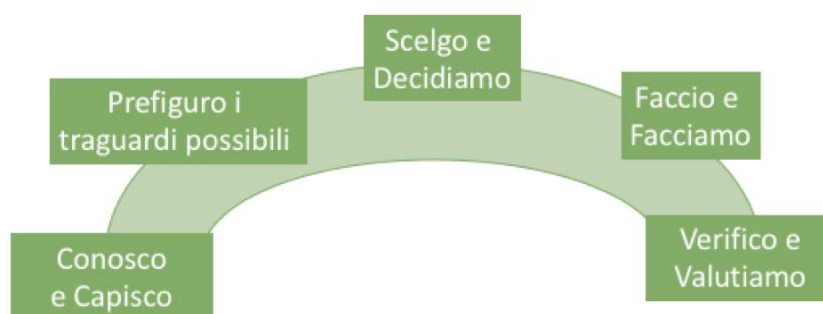
- gli scenari,
- i problemi da affrontare,
- i risultati da conseguire,
- i gradi di libertà nell'uso del protocollo,
- gli strumenti da utilizzare.

La sintesi è stata espressa nell'“Arco Pedagogico”, dove sono definiti il campo di azione (la sua ampiezza), i limiti costitutivi e regolativi (la chiusura/apertura delle scelte possibili), le modalità di interazione (i gradi di libertà). L'Arco è suddiviso in 5 elementi (fasi):

1. Conosco e Capisco (*Approfondisco Necessità e Capacità*)
2. Prefiguro i traguardi possibili (*Prefiguro Risultati e Esiti*)
3. Scelgo e Decidiamo (*Condivido scelte/ azioni Risultati Attesi/Esiti Attesi*)
4. Faccio e Facciamo (*Realizzo/Concorro al risultato*)
5. Verifico e Valutiamo (*Verifico/Valuto con indici di Risultato/Esito*)

Ogni elemento portante dell'arco è caratterizzato e contestualizzato con riferimento alle indicazioni di studenti e genitori.

Fig. 3.1. L'Arco Pedagogico



Ai partecipanti è stato chiesto di individuare gli elementi di attenzione e approfondimento in modo da concordare l'avvio dello stress test, informando i genitori sulla sperimentazione. È stata inoltre approfondita la modalità di «monitoraggio» dell'andamento, in accordo con gli insegnanti (tempi, modalità...) e la raccolta del punto di vista degli studenti rispetto a *cosa ti aiuta/non ti aiuta* nella didattica a distanza. La discussione si è molto focalizzata sulla differenza tra “imparare” e “crescere bene”, avendo in mente le questioni tecnologiche (strumenti e connessioni), linguistiche, familiari, temporali.

Connessioni e dispositivi

Molte famiglie non sono attrezzate per far fronte alla scuola a distanza. Alcuni ragazzi non hanno la possibilità di connettersi in modo sistematico, non riescono a stampare la documentazione o non hanno dispositivi adeguati¹³.

13. “Disuguaglianze digitali. Bambini e famiglie tra possibilità di accesso alla rete e dotazioni tecnologiche nelle scuole”, Rapporto dell'Osservatorio Povertà Educativa #ConIBambini, 2020; “Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi”, Istat 2020; Fernandez, 2019.

Difficoltà linguistiche

La didattica a distanza ha messo in evidenza la questione delle difficoltà linguistiche presenti in una parte della popolazione studentesca e delle loro famiglie.

Coinvolgimento della famiglia

I genitori sono stati informati sullo stress test e sul fatto che la classe veniva “osservata” per leggere i risultati del test. È stata posta attenzione particolare al loro coinvolgimento con riferimento al sostegno dei figli più piccoli (Bigoni e altri, 2020).

Tempi dello stress test

È emersa la preoccupazione da parte degli insegnanti rispetto alla difficoltà di attivarsi nella parte finale dell’anno scolastico, tenendo conto della stanchezza dei bambini e dei ragazzi. Tuttavia sono state discusse varie modalità per gestirlo e realizzarlo al meglio. La sfida dello stress test è stata accolta dagli insegnanti preparandola con incontri per singole scuole al fine di organizzare e definire quali potevano essere le aree di approfondimento. Ogni insegnante è intervenuto nella discussione con riflessioni che hanno ulteriormente arricchito il protocollo.

3.2. Il punto di vista degli studenti sulla scuola a distanza

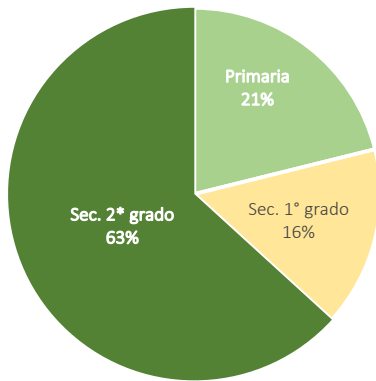
Per comprendere il punto di vista degli studenti sulla scuola a distanza sono stati predisposti 3 questionari, somministrati on-line nelle ultime settimane di scuola in collaborazione con gli insegnanti delle classi individuate. Sono stati raccolti 620 questionari: il 21% dalla scuola primaria, il 16% dalla scuola secondaria di primo grado e il 63% dalla scuola secondaria di secondo grado¹⁴.

Tab. 3.1. Scuole coinvolte nella raccolta di feedback da parte degli studenti

Scuola Primaria	1. Milano - IC “Locatelli-Quasimodo”, Scuola Gianni Rodari
	2. Roma - IC “Giovanni Palombini”, plesso Palombini
	3. Pescara - IC Pescara 7, Scuola “Raffaele Laporta” e Scuola “11 febbraio 1944”
Secondaria di I° grado	1. Moncalieri (To) - IC Santa Maria di Moncalieri
	2. Roma - IC “Giovanni Palombini”, plesso Rivisondoli
	3. Lecce - SC II Sede Centrale di Lecce
Secondaria di II° grado	1. Abano Terme (Padova) - I.I.S. “L. B. Alberti”
	2. Pistoia - Istituto Professionale per i Servizi commerciali e socio-sanitari “L. Einaudi”
	3. Padova - I.P.S.I.A. “Enrico Bernardi”
	4. Reggio Calabria - I.I.S. “Righi – Guerrisi”

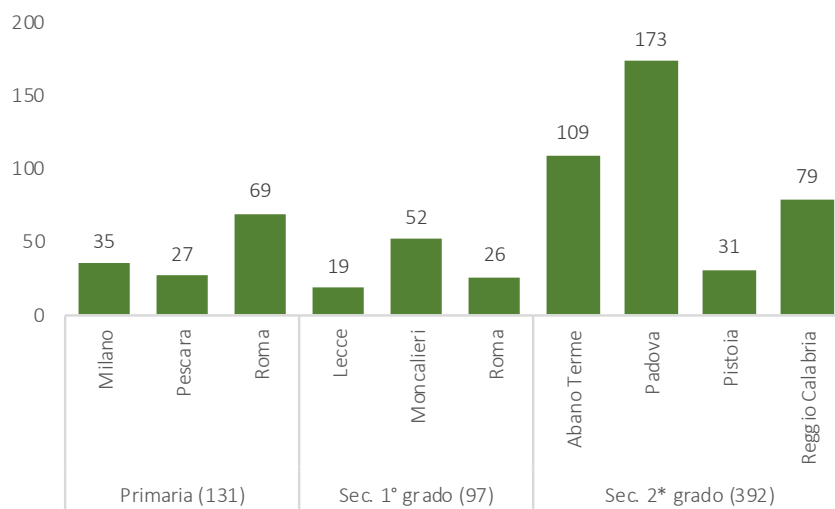
14. Un grazie particolare ai dirigenti e ai docenti che hanno coordinato la somministrazione dei questionari e i successivi approfondimenti.

Fig. 3.2. Distribuzione dei questionari per tipo di scuola, valori percentuali



Come già evidenziato, le scuole coinvolte sono state individuate attraverso le reti di collaborazioni attive nel Fondo per il contrasto della povertà educativa o in altri progetti. Nella Fig. 3.3. si rappresenta la distribuzione per scuola e per territorio.

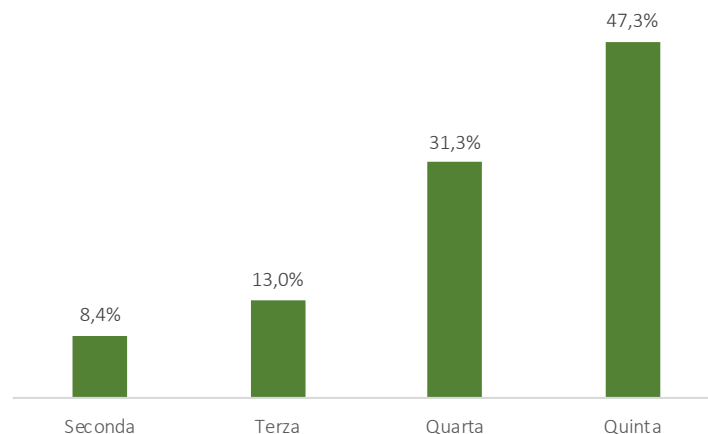
Fig. 3.3. Distribuzione dei questionari per tipo di scuola e territorio, valori assoluti



3.2.1. La scuola a distanza secondo gli alunni della scuola primaria

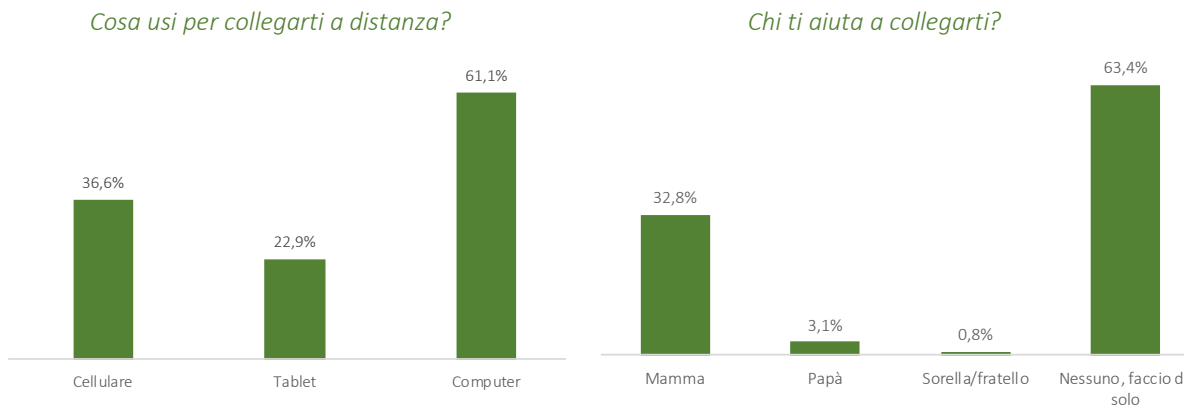
Hanno risposto al questionario 131 alunni della scuola primaria, frequentanti prevalentemente la quinta (47,3%) e la quarta (31,3%), il 51% maschi e il 49% femmine. In un caso su 5 chi ha risposto ha la cittadinanza straniera.

Fig. 3.4. Bambini della scuola primaria per classe frequentata, valori percentuali



Il primo ostacolo della scuola a distanza, soprattutto per questa fascia di età, è di tipo fisico: la mancanza del device e/o della rete. È stato chiesto agli alunni con che cosa si sono collegati (erano possibili più risposte). Sei alunni su 10 si collegano tramite il computer, il 37% con il cellulare e quasi un quarto con il tablet (23%). Inoltre, nel 63% dei casi i bambini si collegano in autonomia, nel 33% dei casi sono aiutati dalla mamma e nel 3% dal papà.

Fig. 3.5. Il collegamento con la scuola a distanza nella scuola primaria, valori percentuali

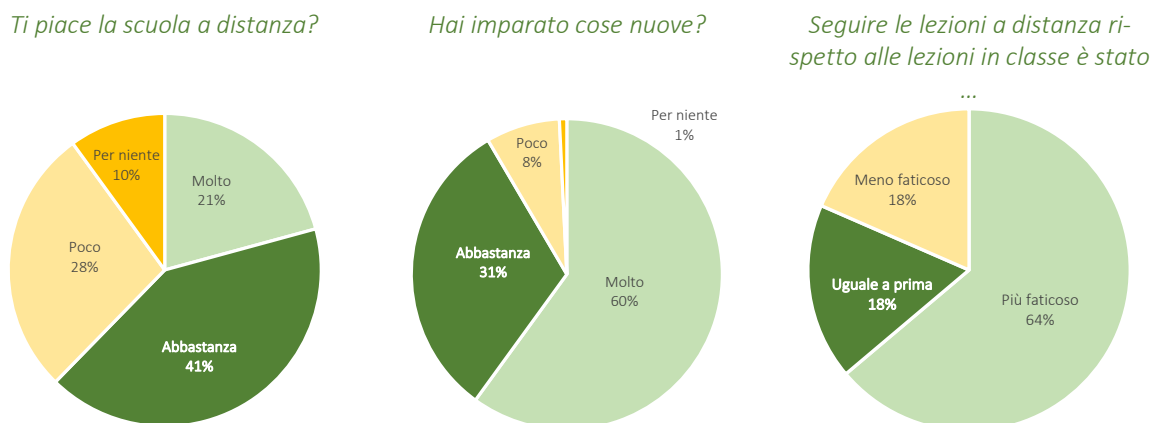


La scuola a distanza, e per un tempo prolungato, è stata una novità significativa non solo per gli alunni, ma anche per i docenti, la direzione, le famiglie.

Al 62% degli alunni la scuola a distanza è piaciuta “abbastanza/molto”. Al 28% è piaciuta poco e al 10% non è piaciuta affatto. Il 91% ha indicato di aver appreso “molto/abbastanza” cose nuove, il 9% ha indicato “poco/per niente”.

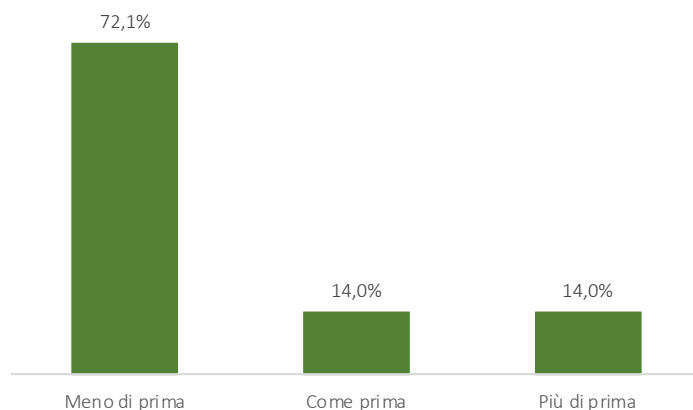
Il 64% degli alunni trova più faticoso seguire le lezioni a distanza rispetto a quelle in presenza. Per il 18,5% seguire a distanza è invece meno faticoso.

Fig. 3.6. Il rapporto con la scuola a distanza nella scuola primaria, valori percentuali



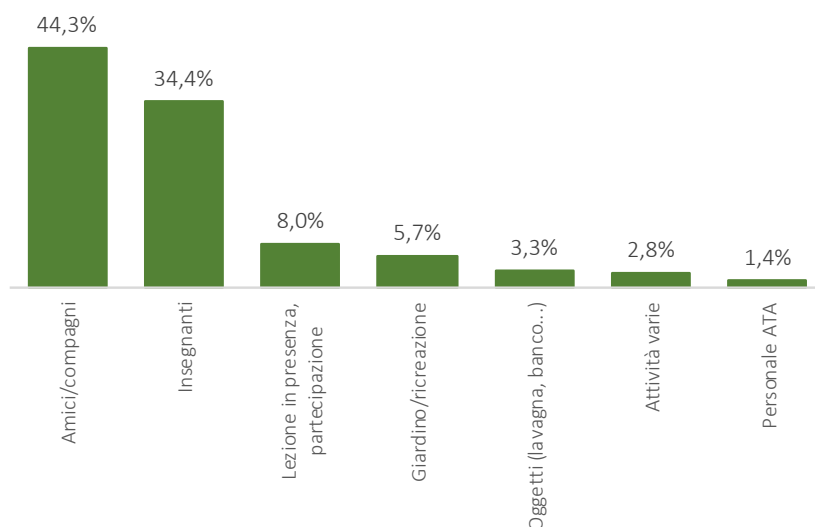
Il non andare a scuola ha influito naturalmente anche sulla frequenza dei contatti: poco più di 7 alunni su 10 hanno ridotto i contatti con i propri compagni di classe. Per il 14% non è cambiato niente rispetto a prima e per altrettanti i contatti sono stati più di prima.

Fig. 3.7. “Quanto sei rimasto/a in contatto con i tuoi amici durante questi ultimi mesi?”, scuola primaria, valori percentuali



È stato chiesto agli alunni di indicare quello che mancava di più della scuola in presenza. Mancano principalmente gli amici e i compagni di classe (44%) e gli insegnanti (34%). Alla mancanza di relazioni con i pari o con gli adulti, che complessivamente danno una percentuale del 79%, si aggiunge la mancanza della “presenza”, della partecipazione dello stare insieme (8%). Mancano, seppur in percentuali inferiori, anche i “riti” della scuola: l’uscita in giardino e la ricreazione (6%), gli oggetti quotidiani, ad esempio Lim, lavagna, campanella (3%) e le diverse attività, come ad esempio le gite oppure l’attività motoria (3%).

Fig. 3.8. “Cosa ti manca di più della scuola?”, scuola primaria, valori percentuali



Box 3.1. “Cosa ti manca di più della scuola?” Le voci della scuola primaria

“Mi mancano le maestre, i miei amici, i miei compagni. Vorrei tanto riabbracciarli e rivederli. Mi mancano un sacco”

“Il rapporto con i compagni e le maestre. I momenti di condivisione (intervallo, mensa, attività motoria, spettacoli, gite...)”

“Vedere i miei compagni, giocare con loro, abbracciare le maestre dopo aver finito un compito”

“La condivisione delle lezioni e di tutta la giornata a stretto contatto con compagni e maestre”

“Gli amici e le maestre, la LIM, la ricreazione”

“Le lezioni fatte dalle maestre”

“La ricreazione e il profumo della scuola e della lavagna”

“Vedere i compagni e le maestre. La spiegazione direttamente dalla maestra”

Box 3.1. "Cosa ti manca di più della scuola?" Le voci della scuola primaria

"Mi sono mancati i miei amici, fare tanti lavoretti insieme e mi è mancato fare attività motoria"

"Stare tutti insieme e confrontarci con le nostre idee dal vivo, e non dallo schermo del pc"

"La ricreazione e quando la maestra ci diceva che potevamo giocare di più ed eravamo molto felici"

"Tutto: i compagni, le maestre, altri bambini in altre classi, bidelli, il giardino anche gli insegnamenti"

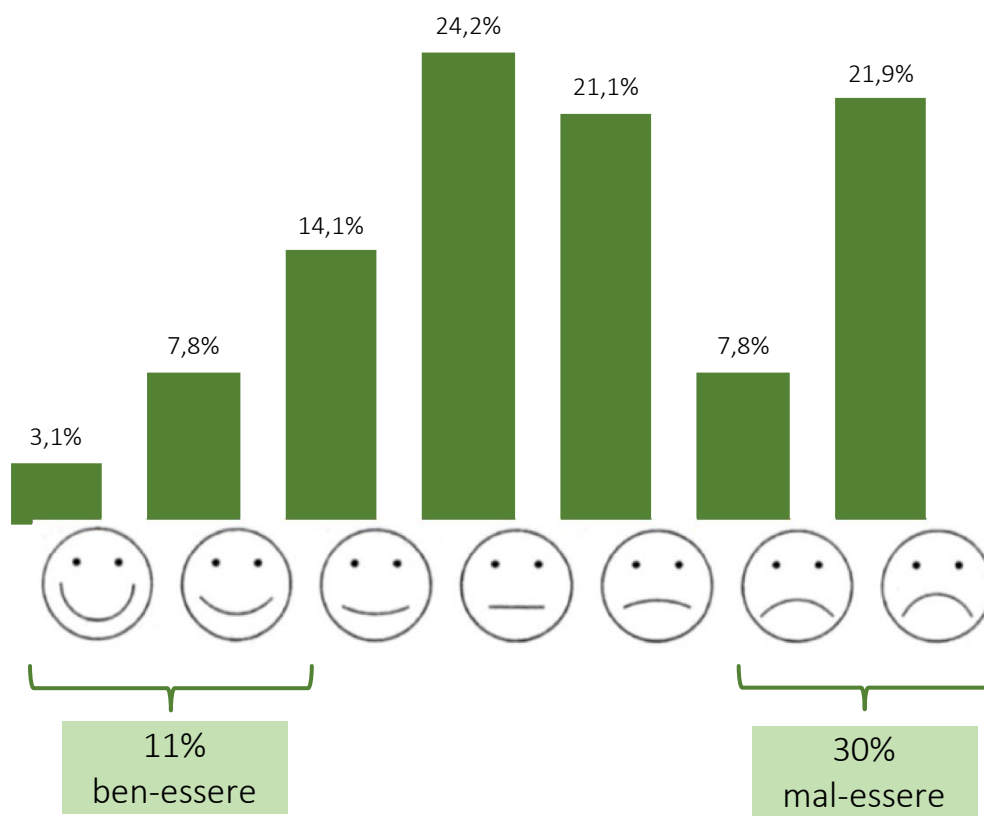
"A me manca la mia maestra, i miei amici, i compiti insieme alla maestra. Mi manca tutta la scuola"

"L'intervallo, perché potevo giocare liberamente con gli amici. Mi mancano anche le maestre. In video si bloccano e non sempre si accorgono che qualcuno parla"

"Vedere i compagni, fare lezioni con le maestre e sentire il loro affetto"

Per misurare il livello di benessere è stata usata la Andrew-Whitey Faces Scale¹⁵ che rappresenta lo stato di benessere attraverso faccine sorridenti o meno. Nello specifico è stato chiesto ai bambini come si sono sentiti durante il periodo in cui non si è potuto andare a scuola. A fronte di un 3% di alunni che afferma di essersi sentito molto bene, il 22% dei casi ha selezionato la faccina più negativa: per un alunno su 5 è stata quindi un'esperienza completamente negativa. Accorpando le faccine risulta che l'11% degli alunni ha selezionato uno stato di "ben-essere", mentre per il 30% è prevalsa la scelta di una faccina che indica "mal-essere".

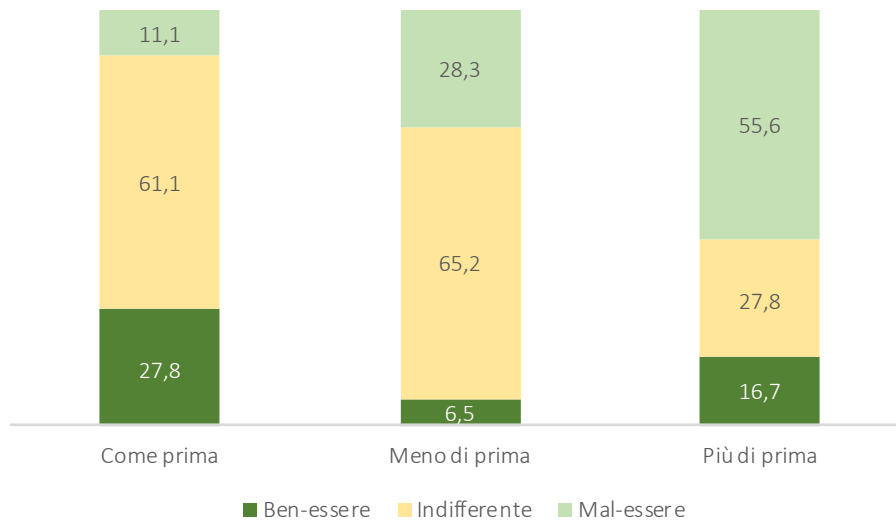
Fig. 3.9. "Come ti sei sentito in questo periodo senza poter andare a scuola?", scuola primaria, valori percentuali



15. Andrew F.M. e Withey S.B. (1976), *Social Indicators of Well-Being. Americans Perceptions of Life Quality*, Plenum Press, New York, Usa. Barbero Vignola G., Canali C., Eynard M., Vecchiato T. (2016b), *Cos'è importante per essere felici. La parola ai ragazzi*, in «Studi Zancan», 4, pp. 19-28.

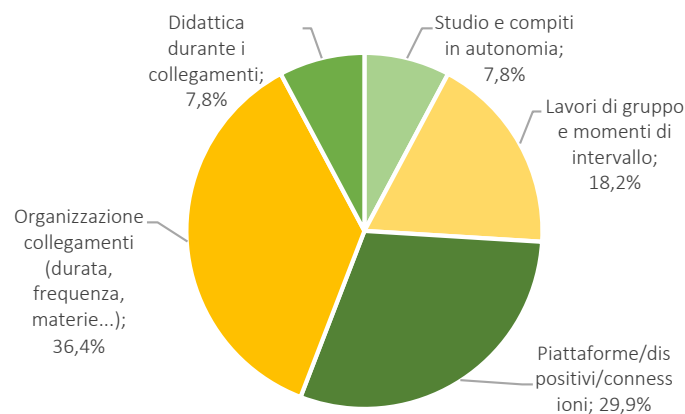
La condizione di benessere/malessere dovuta alla lontananza dalla scuola è stata rapportata al grado di mantenimento dei contatti con gli amici. Emerge una differenza statisticamente significativa: in particolare, l'incidenza della condizione di malessere è maggiore tra coloro che hanno avuto più contatti "di prima" con i propri amici.

Fig. 3.10. Condizione di benessere per grado di mantenimento dei contatti con gli amici, scuola primaria, valori percentuali



L'ultima domanda del questionario è stata dedicata al futuro della scuola e ai suggerimenti per migliorarla se si dovesse continuare con la modalità a distanza. Gli alunni hanno dato principalmente suggerimenti di natura organizzativa relativi alla pianificazione (rispetto a durata, frequenza, materie, ...) dei collegamenti (36%) e al tipo di piattaforme, dispositivi e/o connessioni utilizzate (30%). Altri suggerimenti sono relativi a come creare momenti di condivisione, ad esempio i lavori di gruppo o i momenti di intervallo (18%), oppure a come organizzare lo studio e i compiti in autonomia (8%) e come organizzare la didattica durante i collegamenti (come partecipare, spiegazioni, valutazione...) (8%).

Fig. 3.11. Suggerimenti per migliorare la scuola a distanza, scuola primaria, valori percentuali



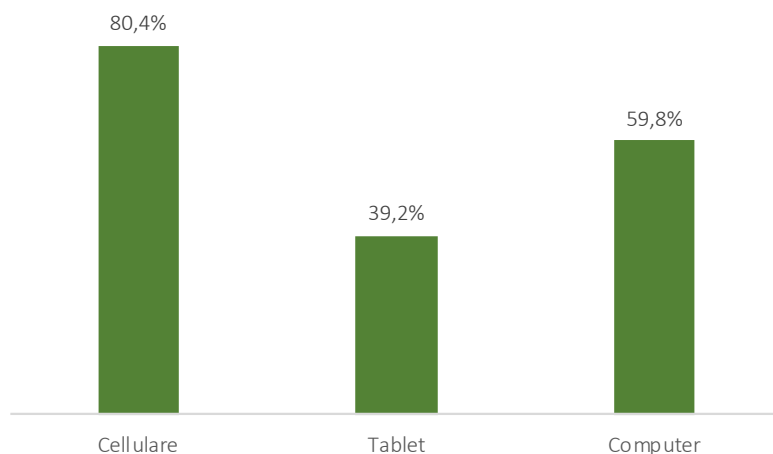
Box 3.2. Suggerimenti per migliorare la scuola a distanza - Le voci della scuola primaria

“Libri digitali per chi non ne ha”	“Creare gruppi per studiare con gli amici”
“Migliorare la connessione nelle case di tutti in modo tale che tutti possano in un modo o nell'altro ricevere un insegnamento che è di diritto”	“Più ore di videolezione al giorno e meno compiti durante la settimana. Insomma una didattica a distanza più vicina alla scuola in presenza”
“Fare lezione a piccoli gruppi così la connessione sarebbe migliore”	“Rendere piattaforme digitali e connessioni più stabili e condivisione dei contenuti più frequenti”
“Più ore di lezione, verifiche, ora che abbiamo capito che si può fare lezione vorrei che fosse uguale ad essere a scuola quindi spiegazioni, compiti, verifiche, e momenti di gioco tutti insieme”	“Fare più ore con la possibilità di avere qualche minuto di ricreazione per parlare anche con i compagni e soprattutto una buona connessione”
“Suggerirei di aumentare le ore di video lezione”	“Collegamenti meno lunghi o qualche pausa”
“Avere dei momenti individuali con le maestre; intervalli virtuali”	“Più lezioni in cui poter parlare e relazionarsi con i miei compagni”
“Connessione migliore e piattaforme migliori così possiamo fare lezione tutti insieme”	“Fare più ore con le maestre per imparare sempre meglio. Però spero si torni in classe”

3.2.2. La scuola a distanza secondo gli alunni della scuola secondaria di primo grado

Hanno risposto al questionario 97 studenti delle prime classi, il 44% maschi e il 56% femmine. Il 4% degli studenti è nato all'estero. Rispetto al tipo di collegamento: 8 studenti su 10 si sono collegati con il cellulare, 6 su 10 tramite il computer, il 40% con il tablet.

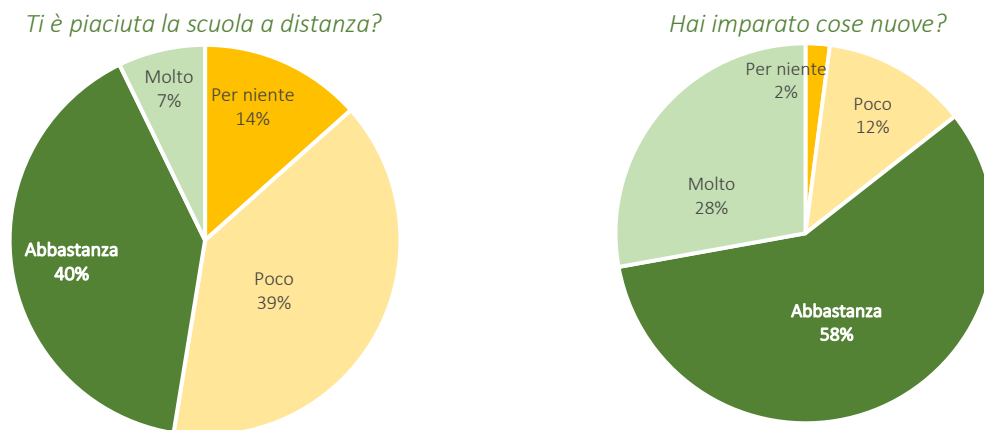
Fig. 3.12. “Cosa usi per collegarti a distanza?”, scuola secondaria di primo grado, valori percentuali



La scuola a distanza, e per un tempo prolungato, è stata una novità molto significativa non solo per gli alunni, ma anche per i docenti, la direzione, le famiglie. A poco meno della metà degli studenti la scuola a distanza è piaciuta “abbastanza/molto”. Al 39% è piaciuta “poco” e al 14% non è piaciuta affatto.

Gran parte di loro in merito alle cose nuove imparate indica “molto/abbastanza” (86%), il 14% indica invece “poco/per niente”.

Fig. 3.13. Il rapporto con la scuola a distanza, scuola secondaria di primo grado, valori percentuali



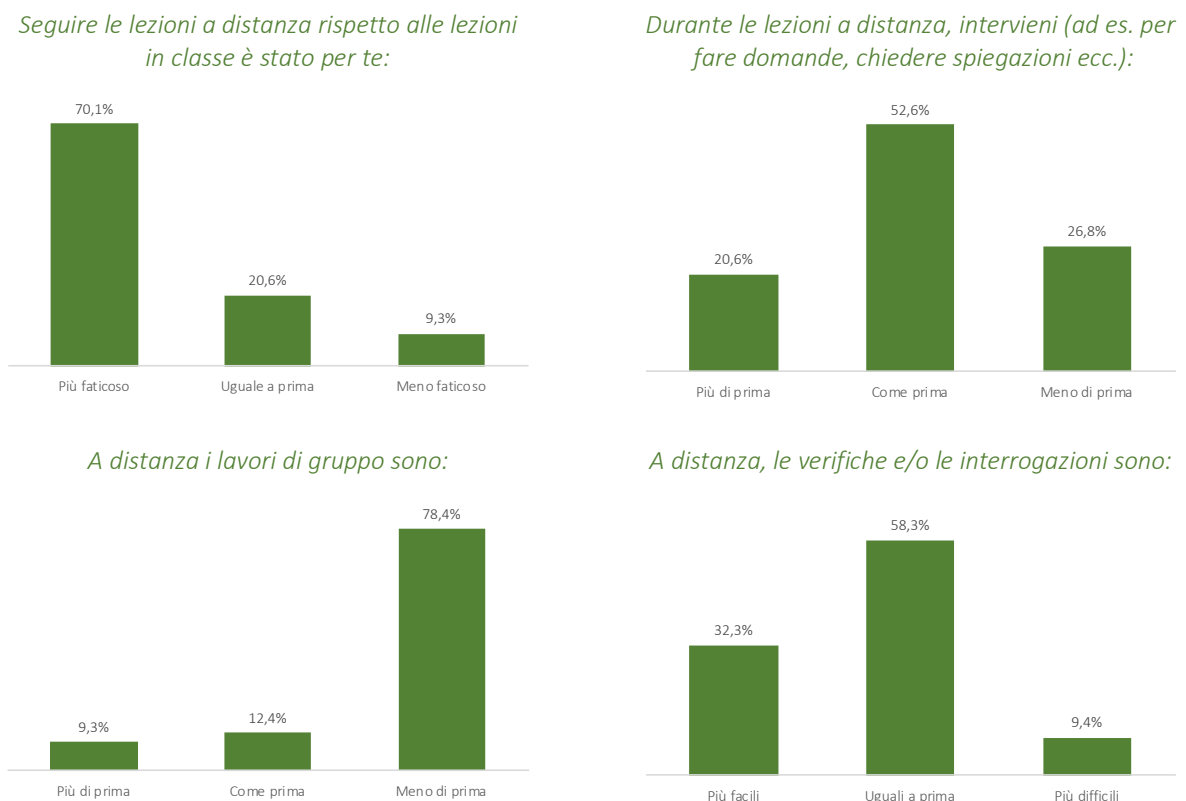
Il 70% degli alunni ha trovato più faticoso seguire le lezioni a distanza rispetto a quelle in presenza. Per il 9% seguire a distanza è invece meno faticoso.

Poco più di metà degli studenti intervengono durante la lezione “come prima”, mentre il 21% ha indicato di intervenire “più di prima” e il 27% interviene “meno di prima”.

Con la scuola a distanza sono diminuiti i lavori di gruppo: lo afferma il 78% degli studenti; solo il 9% indica che sono “più di prima”.

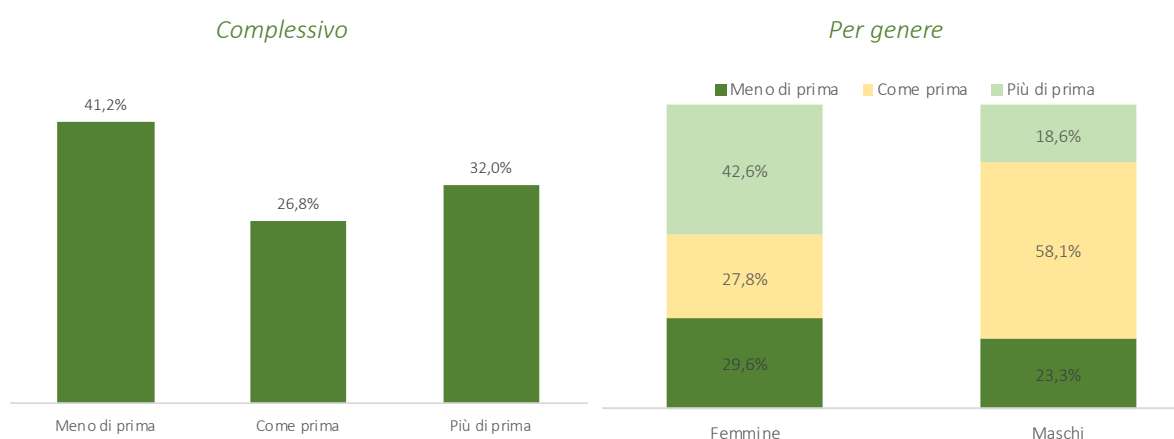
Per quasi 6 ragazzi/e su 10 le verifiche sono “come prima”, mentre per il 32% sono più facili di prima e per il 9% sono più difficili.

Fig. 3.14. Le lezioni a distanza nella scuola secondaria di primo grado, valori percentuali



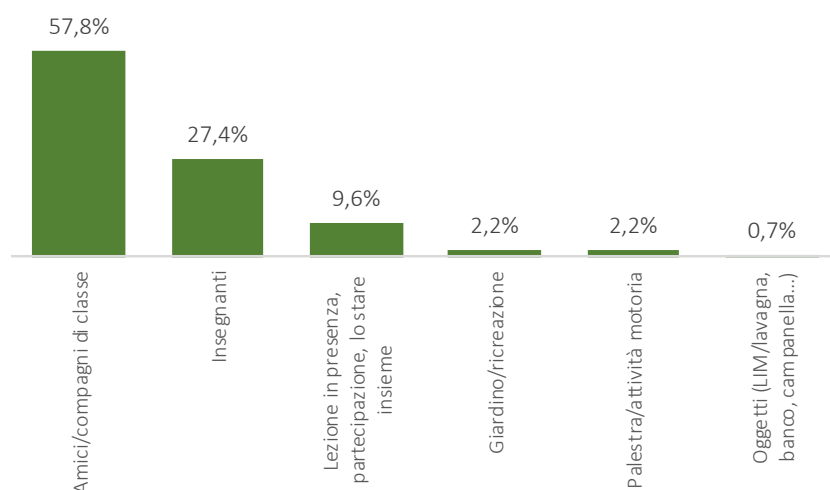
Anche il contatto con i compagni di classe durante il lockdown è diventato un'attività a distanza: è stato chiesto agli studenti quanto fosse cambiato nella frequenza. Per circa uno studente su 4 il contatto con i compagni di classe è stato frequente quanto prima del lockdown. Per il 41% i contatti con i compagni sono stati ridotti e nel 32% dei casi, invece, sono stati più frequenti di prima. Inoltre, la frequenza è aumentata più per le femmine che per i maschi: il 43% delle ragazze ha indicato "più di prima" contro il 19% dei ragazzi genere (p-value=0,0067).

Fig. 3.15. Rapporti con i compagni nella scuola secondaria di primo grado, valori percentuali



È stato chiesto agli studenti di indicare quello che mancava di più della scuola in presenza. Agli studenti della scuola secondaria di primo grado mancano principalmente gli amici e i compagni di classe (58%) ma anche gli insegnanti, sebbene in misura minore (27%). Alla mancanza di relazioni con i pari o con gli adulti, che complessivamente danno una percentuale del 85%, si aggiunge la mancanza della "presenza", della partecipazione e dello stare insieme (10%). Mancano anche, seppur in modo marginale, i "riti" della scuola (l'uscita in giardino e la ricreazione, 2%) l'attività motoria (2%).

Fig. 3.16. "Cosa ti manca di più della scuola?", scuola secondaria di primo grado, valori percentuali



Box 3.3. “Cosa ti manca di più della scuola?” Le voci della scuola secondaria di primo grado

“I compagni e stare insieme a loro e i professori”

“Fare l’intervallo, fare veramente palestra...”

“Mi manca molto vedere i miei amici e durante l’intervallo mi manca andare dai miei amici delle altre classi”

“Vedersi con i compagni e anche con le professoresse o con i professori e anche ovviamente fare lezione in classe”

“Il contatto. La scuola in generale mi manca parlare veramente con le prof. senza filtri. Perché adesso se non sai togli la fotocamera e il microfono e buonanotte. Mentre a scuola se non sai ti ritrovi faccia a faccia con la vita”

“Il fatto che prima la lezione finiva, ma in realtà no. Perché c’era la ricreazione e la passiamo tutti insieme, mentre in chiamata non possiamo stare molto tempo insieme”

“Che potevi interagire e scherzare con i compagni e spesso anche con le professoresse ed i professori”

“Mi manca un po’ tutto della scuola... Vedere quotidianamente gli amici, abbracciarli e tutto il resto”

“Mi manca di più stare con i compagni, non vedere i professori, e non poter andare fisicamente a scuola. Mi manca tutto della scuola”

“Il contatto umano, che per me è la cosa più importante e il fatto di non potersi confrontare direttamente con le prof. e i compagni”

“Mi manca quella vicinanza ai professori e agli amici che prima avevamo: il vedersi ogni giorno e parlare, abbracciarsi, ridere insieme...”

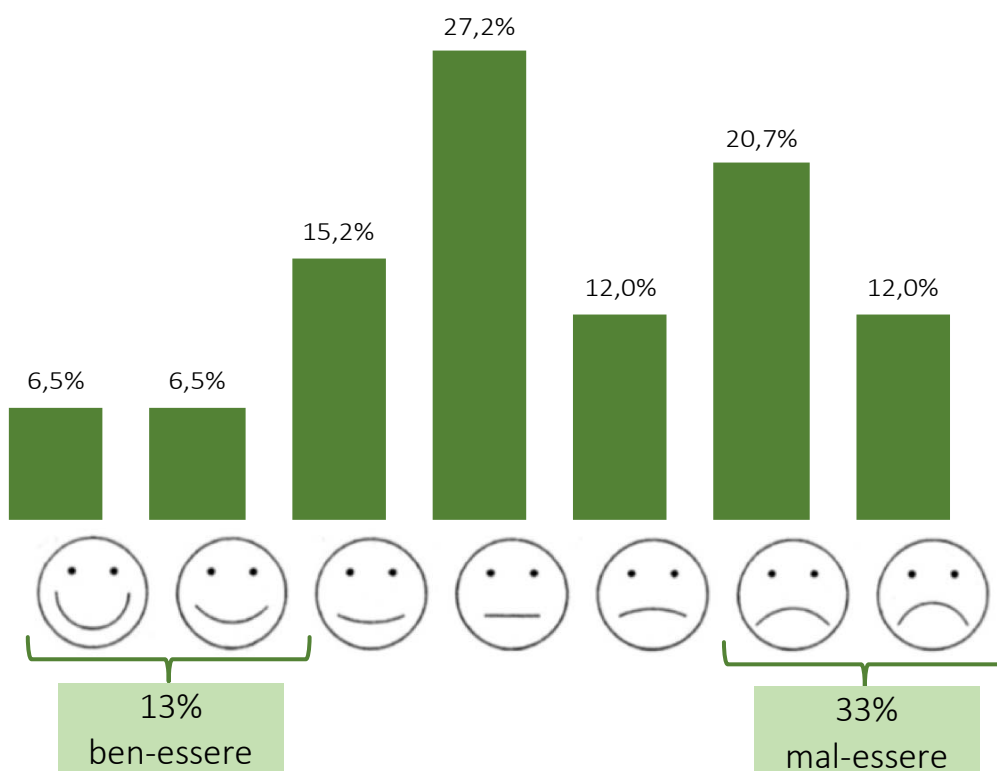
“Mi manca stare con gli amici, la presenza dei professori, mi manca fare i gruppi e mi manca fare lezioni normalmente”

“Vedevo i miei compagni adesso li vedo ma... è più brutto”

“Vedere gli amici, fare i lavori in gruppo e capire meglio le lezioni”

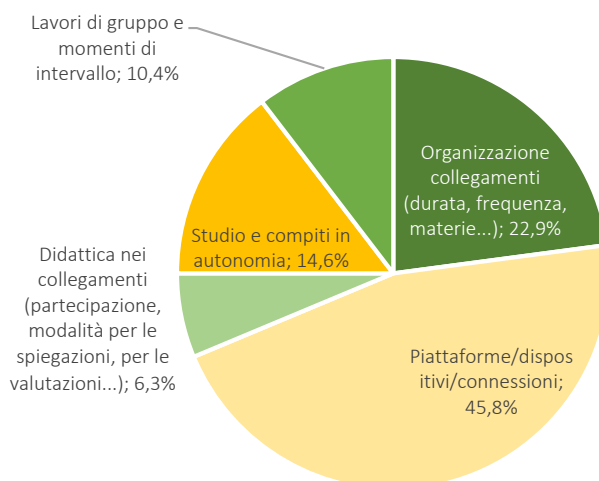
A fronte di un 7% di alunni che afferma di essersi sentito molto bene, si nota che il 33% dei casi ha selezionato le due faccine più negative. Accorpare le faccine si vede quindi che il 13% degli alunni ha selezionato uno stato di “ben-essere”, mentre per il 33% è prevalsa la scelta che indica “mal-essere”.

Fig. 3.17. “Come ti sei sentito in questo periodo senza poter andare a scuola?”, scuola secondaria di primo grado, valori percentuali



Per migliorare la scuola a distanza gli alunni hanno dato principalmente suggerimenti relativi alle piattaforme (46%) e all'organizzazione dei collegamenti (23%). Altri suggerimenti riguardano l'organizzazione dello studio e i compiti in autonomia (15%), la creazione di momenti di condivisione, ad esempio i lavori di gruppo o i momenti di intervallo (10%), oppure come organizzare la didattica durante i collegamenti (6%).

Fig. 3.18. Suggerimenti per migliorare la scuola a distanza, scuola secondaria di primo grado, valori percentuali



Box 3.4. Suggerimenti per migliorare la scuola a distanza - Le voci della scuola secondaria di primo grado

“Fare usare a tutti i professori una piattaforma che funzioni ma almeno non avremmo tante applicazioni”

“Fare lezioni più distanziate e dare meno compiti, in questi giorni non riesco neanche a respirare da quanti compiti c'erano da fare”

“Più video lezioni il pomeriggio e meno al mattino”

“Andare in giardino e fare lezione lì”

“Usare Meet invece di Zoom e meno compiti di cose da inviare”

“Fare lezioni all'aperto e con distanze di sicurezza senza fare videolezioni”

“Fare in modo che la professoressa possa mettere una regola per tenere le telecamere attive”

“Di fare lezioni la mattina e di non mettere i compiti la sera”

“Quasi nulla perché preferirei che ricominciasse, comunque potrei suggerire di utilizzare applicazioni migliori visto che con queste spesso non ci si sente e non ci si vede”

“Innanzitutto allontanare i banchi di 2 metri, disinfettare sempre i banchi dopo le lezioni, portare sempre la mascherina (sia docenti che alunni) e cercare di mandare tutta la classe a scuola per poterci vedere tutti o almeno di cercare di farci vedere tutti”

“Potremo fare dei lavori di gruppo anche online”

“Un po' meno compiti (forse non mi sarò organizzato bene io) e magari poter avere più tempo per concentrarsi su certi argomenti e studiarli (per alcune materie)”

“... Il governo parlava di metà della classe a casa che fanno le videolezioni e metà a scuola distanziati ma a me non sembra scuola questa”

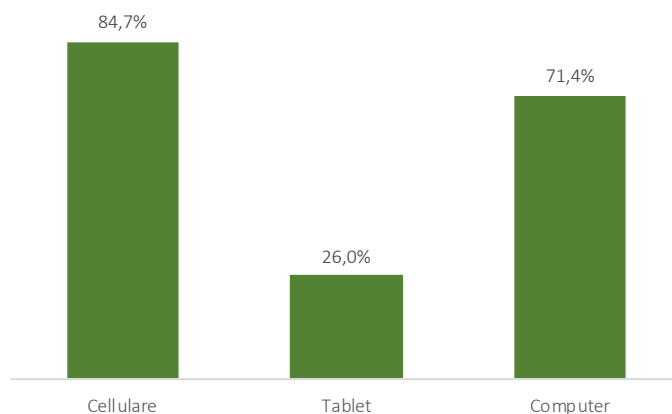
“Usare delle app per fare le videolezioni non tanto intasate, così da capirci meglio”

“Dispositivi nuovi per chi non ne ha e migliorare le connessioni”

3.2.3. La scuola a distanza secondo gli alunni della scuola secondaria di secondo grado

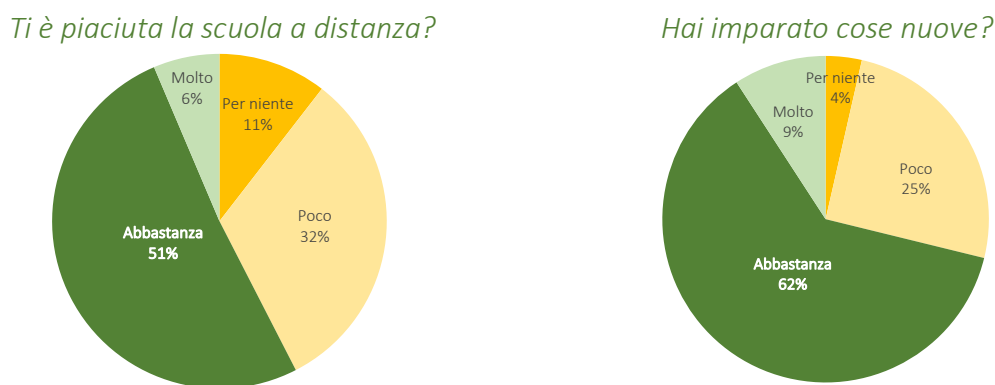
Hanno risposto al questionario 392 studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado, il 72% maschi e il 28% femmine. L'8% degli studenti ha cittadinanza straniera. Rispetto al tipo di collegamento: più di 8 studenti su 10 si sono collegati con il cellulare, 7 su 10 tramite il computer, il 26% ha utilizzato il tablet.

Fig. 3.19. "Cosa usi per collegarti a distanza?", scuola secondaria di secondo grado, valori percentuali



Al 57% degli studenti la scuola a distanza è piaciuta "abbastanza/molto". Al 32% è piaciuta poco e all'11% non è piaciuta affatto. Il 71% dichiara di aver imparato cose nuove ("abbastanza/molto"), il 29% ritiene invece di aver imparato poco o per niente.

Fig. 3.20. Il rapporto con la scuola a distanza, scuola secondaria di secondo grado, valori percentuali



Mettendo in relazione le risposte a queste due domande, risulta che per la gran parte (quasi 9 su 10) di coloro a cui piace "molto/abbastanza" la scuola a distanza il livello dichiarato di apprendimento di nuovi argomenti è stato elevato (hanno imparato "molto/abbastanza") mentre ciò vale soltanto per metà circa dei ragazzi a cui la scuola piace poco o per niente (p chi-quadrato=.0001). Inoltre, mettendo in relazione il livello di gradimento della scuola a distanza con la frequenza dei contatti con i propri compagni, risulta che tra coloro a cui piace "molto/abbastanza" la scuola a distanza il 37% ha avuto contatti "più di prima" con i propri compagni (contro il 25% di coloro a cui la scuola piace "poco/per niente"); viceversa, tra coloro a cui piace "poco/per niente" la scuola a distanza il 37% ha avuto meno contatti di prima (contro il 26% di coloro a cui la scuola piace "molto/abbastanza") (p chi-quadrato=.0017).

Fig. 3.21a. Ho imparato cose nuove per livello di gradimento della scuola, valori percentuali

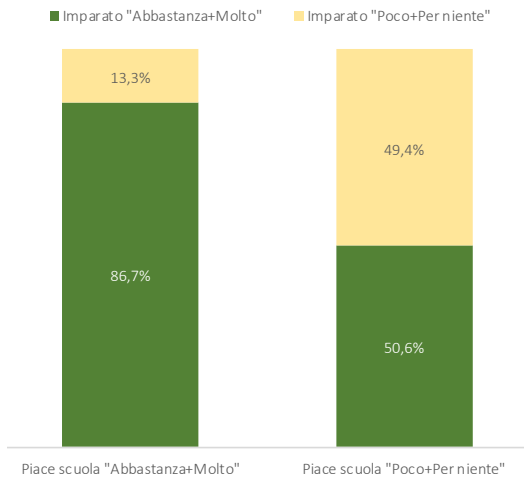
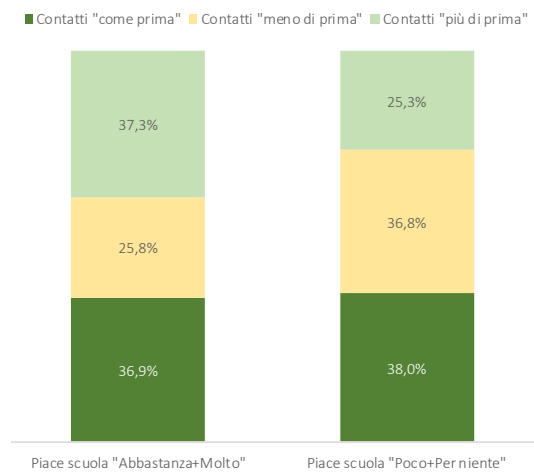


Fig. 3.21b. Contatti con i compagni per livello di gradimento della scuola, valori percentuali

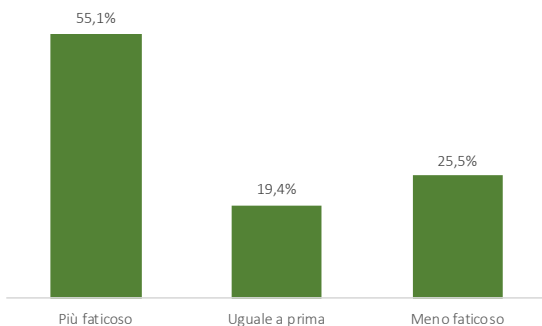


Seguire le lezioni a distanza è risultato più faticoso, rispetto alle lezioni in presenza, per il 55% degli studenti. Uno studente su 4 lo ha trovato invece meno faticoso. Per il 19% il grado di difficoltà è uguale a prima. La maggior parte degli studenti (64%) intervengono "come prima" durante la lezione con domande; l'11% ha indicato di intervenire più di prima e uno su 4 interviene meno di prima.

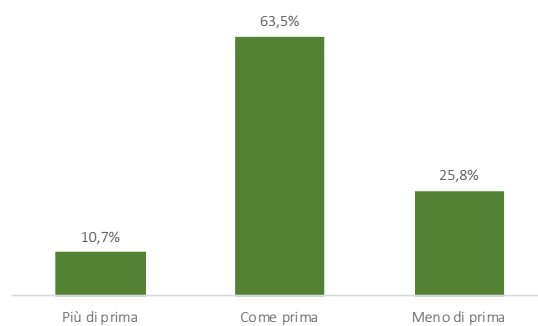
Con la distanza sono diminuiti i lavori di gruppo: lo afferma il 63% degli studenti; solo l'11% indica che sono più di prima. Le verifiche e le interrogazioni sono come prima per il 55% degli studenti, mentre per il 32% sono più facili e per il 13% sono più difficili.

Fig. 3.22. Le lezioni a distanza nella scuola secondaria di secondo grado, valori percentuali

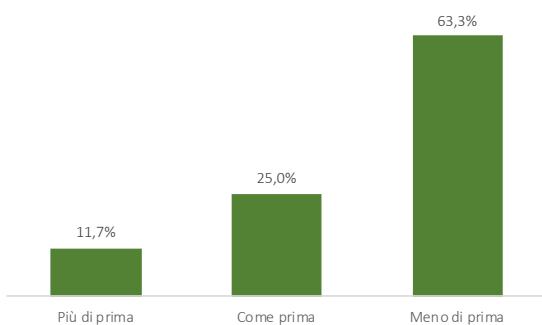
Seguire le lezioni a distanza rispetto alle lezioni in classe è stato per te:



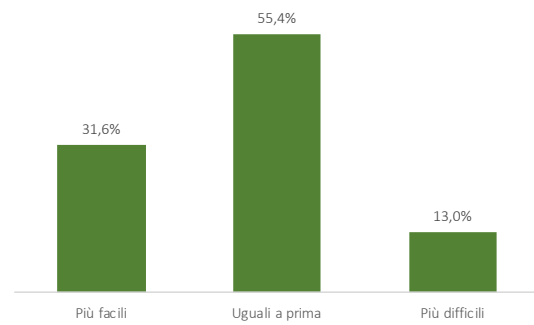
Durante le lezioni a distanza, intervieni (ad es. per fare domande, chiedere spiegazioni ecc.):



A distanza i lavori di gruppo sono:

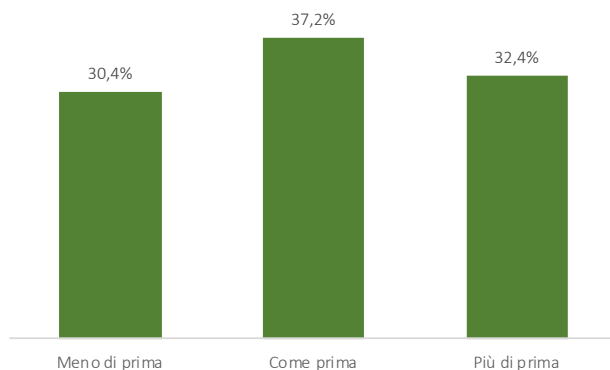


A distanza, le verifiche e/o le interrogazioni sono:



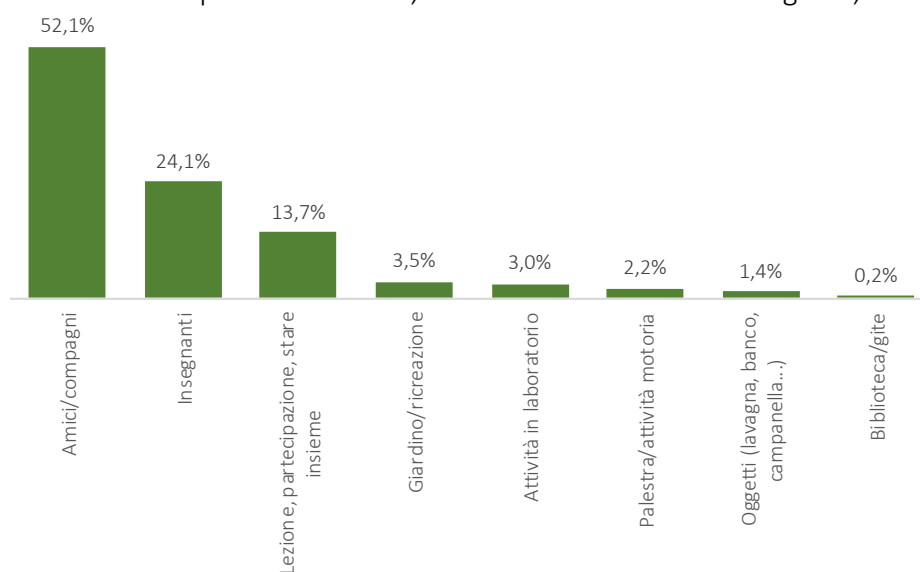
Anche il contatto con i compagni di classi durante il lockdown è diventato un'attività a distanza: per il 37% i contatti sono stati frequenti quanto prima; per il 30% il contatto con i compagni risulta meno frequente di prima e nel 32% è stato più frequente di prima.

Fig. 3.22. Rapporti con i compagni nella scuola secondaria di secondo grado, valori percentuali



Rispetto all'indicazione su cosa è mancato di più, emerge che mancano principalmente gli amici e i compagni di classe (52%) ma anche gli insegnanti, sebbene in misura minore (24%) e la mancanza della "presenza", della partecipazione e dello stare insieme (14%). Manca anche la ricreazione (4%) e le attività di laboratorio (3%). In misura minore l'attività motoria, gli oggetti quotidiani, ad esempio LIM, lavagna, campanella (complessivamente 3,6%).

Fig. 3.23. "Cosa ti manca di più della scuola?", scuola secondaria di secondo grado, valori percentuali



Box 3.5. "Cosa ti manca di più della scuola?" Le voci della scuola secondaria di secondo grado

"Il professore presente fisicamente che spiega gli argomenti, la collaborazione con i compagni"

"Interagire con i prof e con i compagni direttamente, e non separati da uno schermo"

"I laboratori"

"Contatto umano, confronto vero"

"I rapporti e la comunicazione con i compagni, ma anche con i professori. Il suono della campanella, gli intervalli, le spiegazioni dei prof. in diretta. Tutto!"

"Mi manca tutto, mi manca poter imparare, confrontarmi con i compagni, poter interagire con il docente"

"Incontrare i compagni e professori nei corridoi. La ricreazione con i panini. L'ansia per l'interrogazione"

"I miei compagni, l'armonia che di presenza si crea in una classe che a distanza è minore"

Box 3.5. "Cosa ti manca di più della scuola?" Le voci della scuola secondaria di secondo grado

"In classe al contrario di ora si discuteva di molte cose riguardanti il presente (eventi accaduti, punti di vista su un determinato argomento), ora si studia e basta con compiti eccessivi"

"Mi mancano i miei compagni e avere un rapporto con i miei professori. Mi mancano i banchi, la lavagna, i corridoi pieni di persone, le scale. Mi manca tantissimo"

"Mi manca di più interagire personalmente con i miei professori e i miei compagni. In poche parole il rapporto interpersonale con i miei coetanei"

"L'interazione "faccia a faccia" con i miei compagni, professori..., avere uno spazio dedicato solo all'istruzione"

"Il contatto ma soprattutto potersi confrontare guardandosi negli occhi"

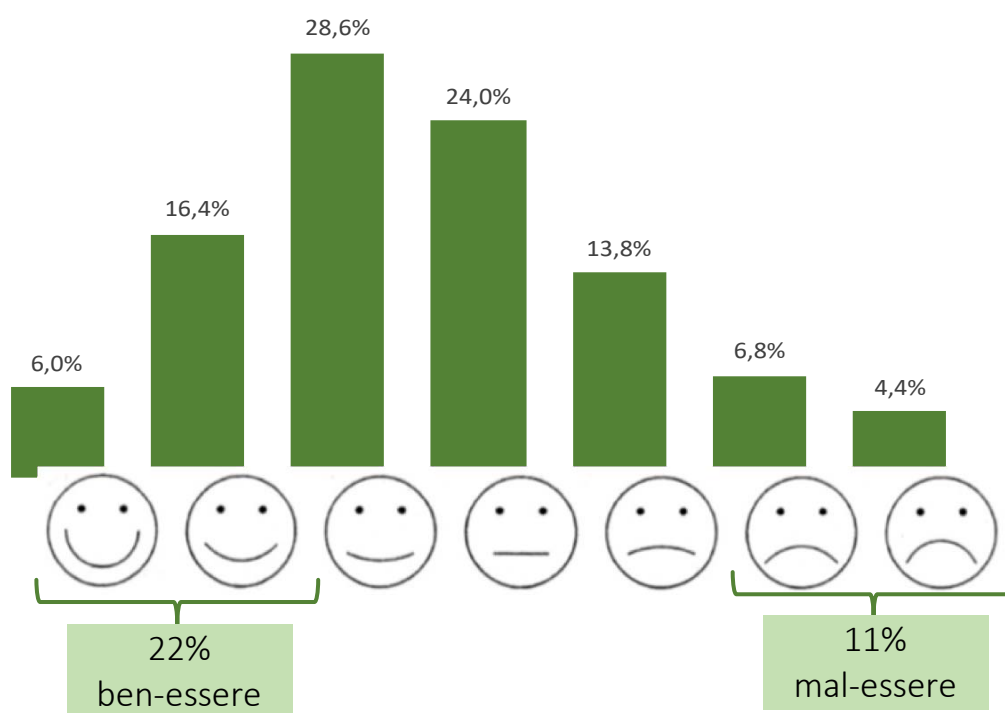
"I momenti di svago che ci ritagliavano alla fine dell'ora con alcuni professori"

"Svegliarmi la mattina ed essere autonoma, la ricreazione, i punti di vista, soprattutto le lezioni faccia a faccia"

"Poter interagire con i professori e compagni, seguire la lezione di persona, poter fare dei lavori di gruppo"

Considerando la Andrew-Whitey Faces Scale emerge che il 22% degli studenti (uno su 5) ha selezionato uno stato di "ben-essere", mentre per l'11% è prevalsa la scelta di una faccina che indica "mal-essere". Il 66% indica invece una delle faccine intermedie.

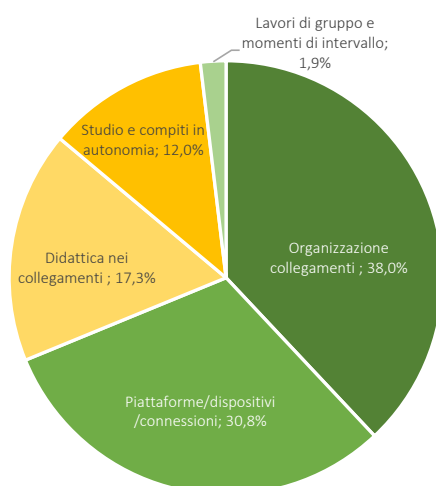
Fig. 3.24. "Come ti sei sentito in questo periodo senza poter andare a scuola?", scuola secondaria di secondo grado, valori percentuali



L'ultima domanda del questionario è stata dedicata al futuro della scuola e ai suggerimenti per migliorarla se si dovesse continuare con la modalità a distanza.

Gli studenti hanno dato principalmente suggerimenti relativi all'organizzazione (38%), in termini di durata, frequenza... e alle piattaforme usate per i collegamenti (31%). Altre indicazioni riguardano la didattica durante i collegamenti (17%), l'organizzazione dello studio e dei compiti in autonomia (12%), i momenti di condivisione, ad esempio i lavori di gruppo o i momenti di intervallo (2%).

Fig. 3.25. Suggestimenti per migliorare la scuola a distanza, scuola secondaria di secondo grado, valori percentuali



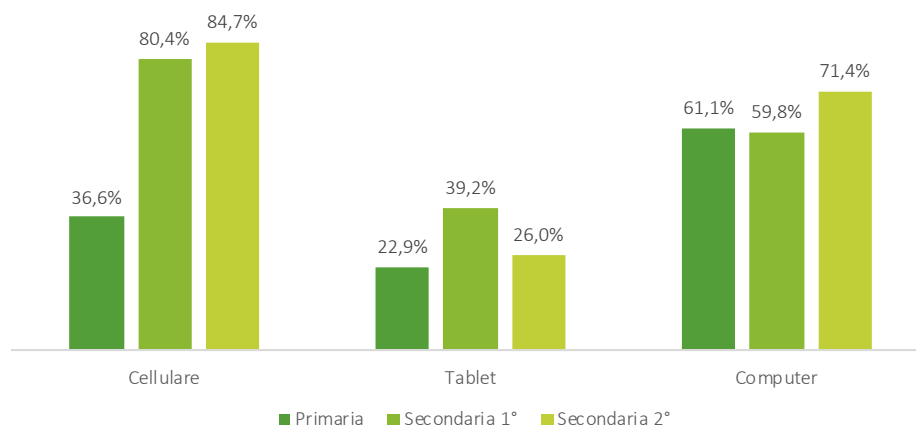
Box 3.6. Suggestimenti per migliorare la scuola a distanza - Le voci della scuola secondaria di secondo grado

"L'organizzazione degli orari delle videolezioni"	"Più dialogo con i prof"
"Consiglierei più impegno da parte di tutti e più lavori di gruppo"	"Aiutare i ragazzi con le connessioni e, da parte dei professori, essere più precisi con gli orari"
"(...) suggerirei per migliorarla di fare più lezioni ma di tempi più brevi ad esempio di 30 minuti"	"Una migliore organizzazione degli orari delle videolezioni tra i docenti"
"Non esagerare con i compiti"	"Far migliorare le piattaforme di studio"
"Dividere a gruppi la classe"	"Più dialogo e meno studio"
"Dare più tempo per mandare i compiti così che ogni alunno si senta alleggerito e non debba stare 7 o più ore davanti a una videolezione"	"Che i professori utilizzino tutti gli stessi programmi, piattaforme e modalità per caricare materiali, ecc."
"Potenziare le reti di connessione"	"Più confronto diretto tra docente e studente"
"Probabilmente una migliore qualità della rete internet"	"Dare più libertà ai ragazzi e magari stimolarli di più allo studio"
"Organizzazione degli orari scolastici"	"Di fornire a tutti i mezzi necessari per fare lezione"
"Di dare meno compiti, perché è già pesante stare tutto il giorno in casa più con tanti compiti diventa molto faticoso"	"Meno lezioni 'frontali', utilizzare di più siti/video/foto che internet mette a disposizione"

3.2.4. Uno sguardo d'insieme

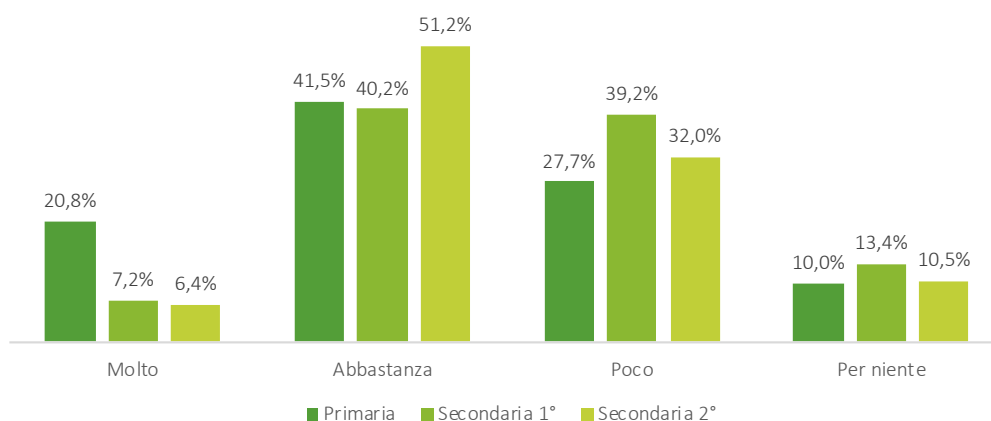
Confrontando le diverse fasce di età, emerge che il computer è lo strumento più utilizzato nella scuola primaria, ed è molto diffuso anche tra i ragazzi della scuola secondaria di primo e secondo grado (più di sei su dieci ne fanno uso). L'utilizzo del cellulare aumenta con il crescere dell'età, in particolare nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria (di primo e secondo grado). Il tablet risulta più usato dagli studenti delle scuole secondarie di primo grado (quasi quattro su dieci lo utilizzano).

Fig. 3.26. "Cosa usi per collegarti a distanza?" per tipo di scuola, valori percentuali



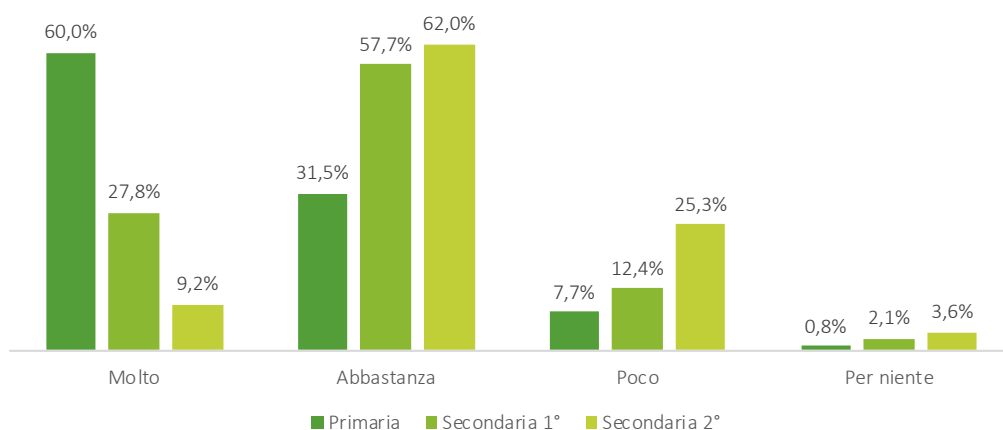
La scuola a distanza è piaciuta poco o abbastanza per la maggior parte degli intervistati, in tutte le fasce di età. È piaciuta molto a un bambino su 5 della scuola primaria, a meno di uno su dieci nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Poco più del 10% degli alunni e studenti, di tutti gli ordini scolastici, hanno dato invece una valutazione negativa.

Fig. 3.27. "Ti piace la scuola a distanza?", valori percentuali



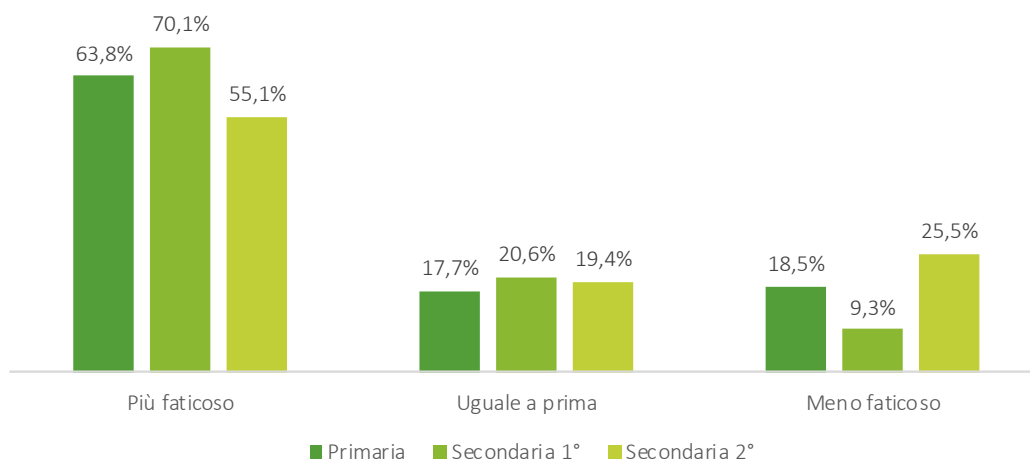
In merito alle nuove cose imparate, solo gli alunni della primaria indicano in maggioranza "molto" (6 su 10). Negli altri due ordini di scuola le risposte si concentrano per lo più sulla categoria di risposta "abbastanza" (il 58% e il 62% rispettivamente tra gli studenti della secondaria di primo e di secondo grado). Il 29% degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado ritengono di aver appreso "poco" o "per niente" nuove cose.

Fig. 3.28. “Hai imparato cose nuove?”, valori percentuali



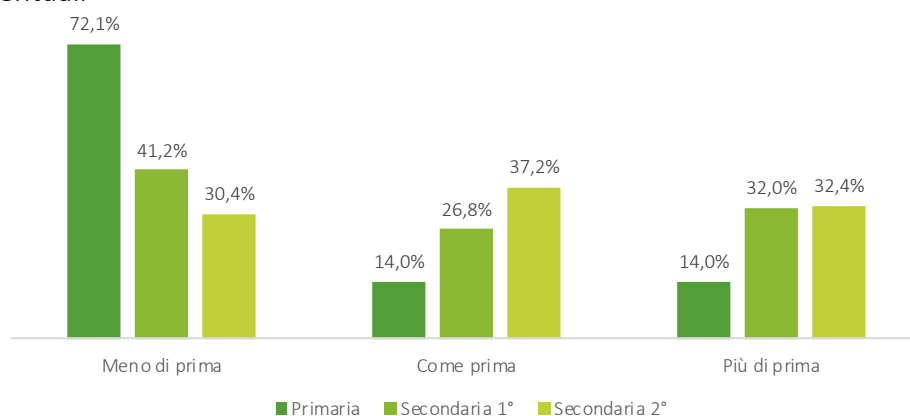
In generale per più del 50% degli studenti, di tutte le età, le lezioni sono state più faticose da seguire. All'incirca per uno studente su 5, è come prima. Uno studente su quattro nella scuola di secondo grado ha valutato le lezioni a distanza meno faticose di quelle tradizionali.

Fig. 3.29. “Seguire le lezioni a distanza rispetto alle lezioni in classe è stato per te:”, valori percentuali



Un tema importante è legato alla socializzazione con i pari. Per i ragazzi più grandi è stato più semplice restare in contatto (Elmer, 2020; Elmer e altri, 2017). Lo è stato molto meno per gli alunni della scuola primaria.

Fig. 3.30. “Quanto sei rimasto/a in contatto con i tuoi compagni durante questi ultimi mesi?”, valori percentuali



La tabella seguente riporta gli elementi che più sono mancati ad alunni e studenti, considerando le citazioni per i tre ordini di scuola. I dati mostrano quanto l'aspetto relazionale sia mancato sia ad alunni che a studenti: in tutti e tre gli ordini di scuola, amici e compagni *in primis*, e a seguire i/le insegnanti sono stati indicati come ciò che più è mancato. Inoltre si può notare che amici e compagni sono più citati dagli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado (58% e 52% vs il 44% della primaria), mentre le insegnanti sono più presenti tra gli aspetti che mancano alla primaria (34% vs 27% e 24%). Manca, in misura simile nei tre ordini di scuola, il fare lezione in classe, partecipare alla lezione e stare insieme genericamente (nei 3 ordini viene citato rispettivamente dall'8%, 10% e 14%). Tra gli altri aspetti citati, anche se in misura inferiore, troviamo: stare in giardino e/o la ricreazione, aspetto più ricorrente alla primaria - 6% vs 2% e 4% -, stare in palestra e/o svolgere attività motoria - 1 o 2 % - , gli oggetti della scuola, più ricorrenti alla primaria - 3% vs 1% -, l'attività in laboratorio menzionata dagli studenti delle scuole secondarie di secondo grado e, infine, stare in biblioteca e/o le gite e il personale ATA, aspetti citati perlopiù dagli studenti della primaria.

Tab. 3.2. Cosa manca di più ad alunni e studenti della scuola in classe per tipologia e per ordine di scuola, valori percentuali sul totale degli aspetti citati

	Scuola primaria (citazioni: 212)	Scuola secondaria di 1° (citazioni: 135)	Scuola secondaria di 2° (citazioni: 432)
Amici/compagni di classe	44,3%	57,8%	52,1%
Insegnanti	34,4%	27,4%	24,1%
Presenza, partecipazione, stare insieme	8,0%	9,6%	13,7%
Giardino/ricreazione	5,7%	2,2%	3,5%
Palestra/attività motoria	1,4%	2,2%	2,2%
Oggetti (LIM, banco, campanella...)	3,3%	0,7%	1,4%
Attività in laboratorio	-	-	3,0%
Biblioteca/gite	1,4%	-	0,2%
Personale ATA	1,4%	-	-
<i>Totali</i>	100,0%	100,0%	100,0%

Sono stati dati principalmente suggerimenti di natura organizzativa in merito ai collegamenti, quindi quanti farne, di che durata, quando farli, di quali materie (23%-38%), e legati al tipo di piattaforme utilizzate e/o a come facilitare chi non ha connessioni o dispositivi informatici adeguati (30%-46%).

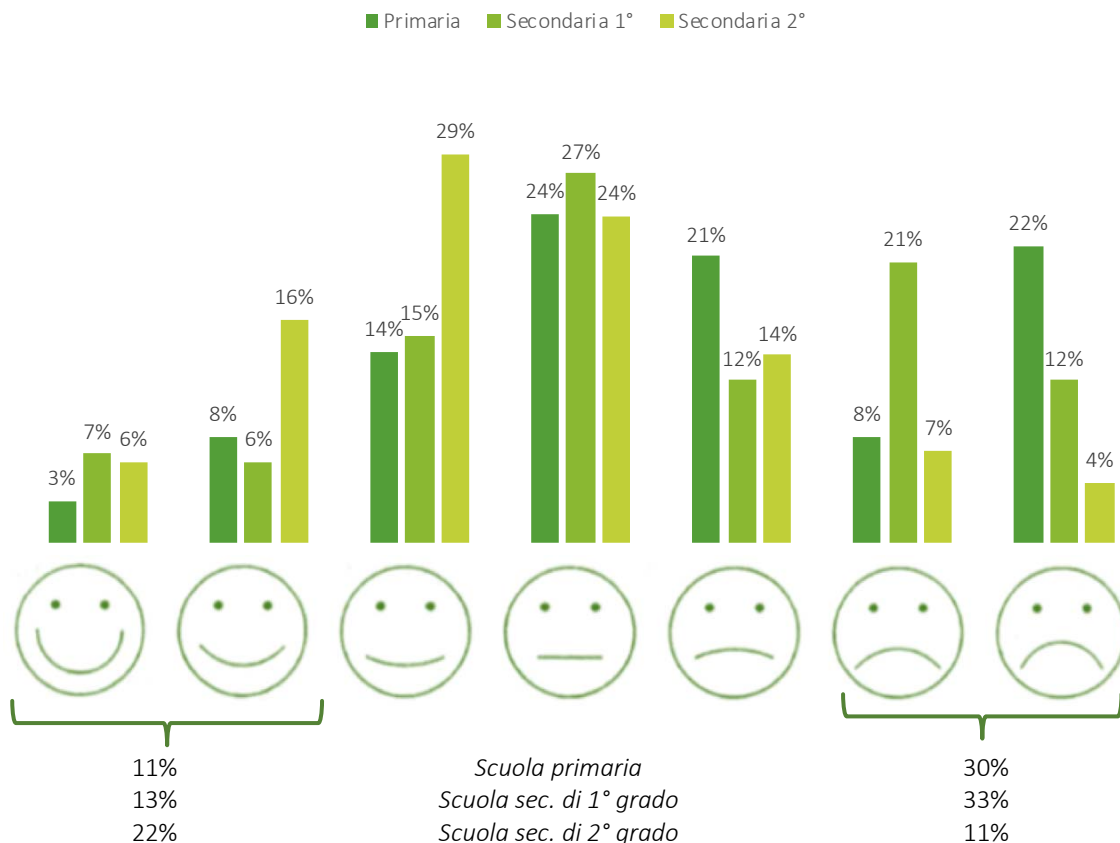
Per quanto riguarda gli altri suggerimenti, si tratta per lo più di indicazioni su come gestire meglio le lezioni a distanza (nella secondaria di secondo grado costituiscono ben il 17% vs 6% e 8% degli altri ordini), su come facilitare lo studio e i compiti assegnati e sulla programmazione di momenti di condivisione come lavori di gruppo o momenti di intervallo (nella primaria costituiscono ben il 18% vs il 10% e 2% degli altri due ordini).

Tab. 3.3. Suggerimenti per migliorare la scuola per tipologia e per ordine di scuola, valori percentuali sul totale degli aspetti citati

	Scuola primaria (citazioni: 49)	Scuola secondaria di 1° (citazioni: 37)	Scuola secondaria di 2° (citazioni: 129)
Organizzazione collegamenti	36,4%	22,9%	38,0%
Piattaforme/dispositivi/connessioni	29,9%	45,8%	30,8%
Didattica nei collegamenti	7,8%	6,3%	17,3%
Studio e compiti in autonomia	7,8%	14,6%	12,0%
Lavori di gruppo e momenti di intervallo	18,2%	10,4%	1,9%
<i>Totali</i>	100,0%	100,0%	100,0%

Rispetto a come si sono sentiti in questo periodo, circa un alunno/studente su tre della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado hanno indicato una condizione di “mal-essere”, che ha invece riguardato soltanto uno su dieci (11%) degli studenti della scuola secondaria di secondo grado. specularmente, una condizione di “ben-essere” è stata segnalata con maggiore frequenza dagli studenti della secondaria di secondo grado (oltre un ragazzo su cinque) e meno frequentemente dagli alunni/studenti degli ordini scolastici inferiori (poco più di uno su dieci).

Fig. 3.31. “Come ti sei sentito in questo periodo senza poter andare a scuola?”, valori percentuali



Nel box 3.7 si presentano vantaggi e criticità per l’apprendimento emerse dagli approfondimenti realizzati con un gruppo di studenti delle scuole secondarie di secondo grado hanno consentito di riflettere sull’esperienza della didattica a distanza e di immaginarla per il futuro. Gli studenti delle scuole superiori di Abano Terme e Pistoia¹⁶, oltre a completare il questionario, hanno anche discusso insieme il periodo vissuto durante il lockdown e le ricadute nella scuola. Dalla discussione sono emersi i punti di forza e le criticità dell’esperienza (sintetizzati nel Box 3.7). Oltre a questo gli studenti hanno proposto modalità alternative di utilizzo della didattica a distanza, in modo da mettere a frutto quanto emerso nei mesi scorsi.

In sintesi gli studenti hanno evidenziato 6 aree di sviluppo per la didattica a distanza, pur evidenziando che la preferenza è per la scuola in presenza, come meglio evidenziato nella figura 3.32.

16. Un ringraziamento per la collaborazione alla professoressa Susanna Lazzarini dell’Istituto di Istruzione Superiore “Leon Battista Alberti” di Abano Terme (Pd) e al professor Alessandro Soldi dell’Istituto Professionale per i Servizi commerciali e sociosanitari “Luigi Einaudi” di Pistoia.

Box 3.7. Criticità e vantaggi per l'apprendimento nella scuola a distanza

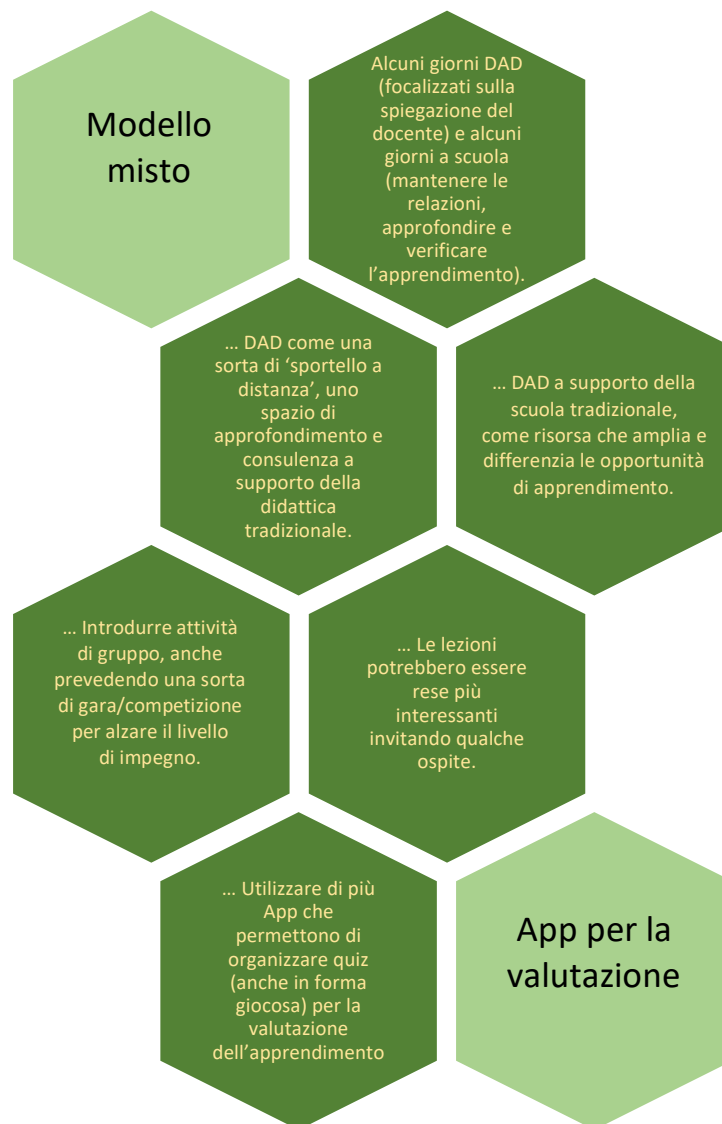
Vantaggi per l'apprendimento:

- La DAD 'costringe' lo studente a *responsabilizzarsi nell'organizzazione dello studio*, quindi a maturare come persona, perché le routine sono meno strutturate e quindi si pone il 'problema' di decidere quando studiare, come studiare, anche perché la parte valutativa è percepita come 'più leggera' e quindi questo può sollecitare un disimpegno nello studio. Si sottolinea comunque il salto di maturità che sono stati chiamati a fare: la DAD richiede una maggiore autonomia e responsabilità personali.
- La DAD è efficace se l'insegnante, oltre alla lezione (sincrona o asincrona), carica le *slides e altro materiale di approfondimento* (ad esempio filmati brevi e specifici, oppure schemi e mappe) per permettere agli studenti di fruire in modo differente e in tempi diversi dei contenuti proposti.
- Sono stati positivi i *momenti in piccolo gruppo* organizzati da alcuni docenti, come spazio di recupero e approfondimento dei contenuti: offrono maggiore possibilità di scambio e confronto.
- Per alcuni la *classe è parsa più unita*: docenti più aperti e maggiore solidarietà tra studenti ("questa esperienza li aiuterà in futuro a 'fare gruppo'").
- La *flessibilità dell'orario* (lezioni programmate in giorni e ore differenti) è ritenuta un vantaggio.
- È positivo *dedicare la prima parte della lezione ad un recupero degli argomenti poco chiari* affrontati nella lezione precedente.
- *Porre domande valutative post lezione*: sono utili come strumento di autovalutazione.
- La DAD ha generato un'idea diversa sul 'fare scuola': "bisogna staccarsi dall'idea classica della lezione e pensare alle *opportunità offerte dalle tecnologie*": utili video e video interviste
- Gli *insegnanti di sostegno sono una risorsa per l'intera classe*: hanno elaborato schemi o altro materiale di supporto utile a tutti e questo ha facilitato la fruizione dei contenuti disciplinari.
- Gli studenti, *in autonomia*, si sono ritrovati in Google Meet o al telefono *per confrontarsi e/o affrontare assieme i compiti richiesti dagli insegnanti*.
- *Interrogazioni in piccolo gruppo* che permettono il confronto.
- La DAD può aiutare perché il *contesto scolastico è distraente*: meno distrazioni durante la lezione e quindi più facilità di concentrazione.

Criticità per l'apprendimento:

- La Didattica a Distanza (DAD) necessita una *riorganizzazione degli spazi di casa, anche in convivenza con fratelli/sorelle impegnati a loro volta con le lezioni on line*. Per qualche famiglia questo ha richiesto di dotarsi di almeno un nuovo PC per permettere a tutti i figli di avere il proprio device. Chi ha dovuto usare il telefono è stato penalizzato perché la fruizione dei contenuti ne risente e i tempi di attenzione si riducono.
- *Manca del contatto umano con colleghi e docenti*, tipico della didattica a scuola: il rischio è quello di perdere le relazioni con i compagni di classe e anche con i docenti; rispetto a questi ultimi, non c'è l'immediatezza del confronto che c'è a scuola (scrivere ad un docente per chiedere informazioni e vedersi rispondere dopo qualche giorno genera un senso di distacco).
- I tempi di insegnamento ridotti possono comportare un "*programma accelerato*", con la necessità da parte degli studenti di farsi più autonomi e intraprendenti nello studio. La percezione di alcuni studenti è stata quella di essere rimasti indietro col programma e uno studente arriva a dire 'dal punto di vista dell'apprendimento non mi è rimasto niente'.
- *Manca la parte informale della vita scolastica*: il break tra un'ora e l'altra che permette di chiacchierare un po' con compagni e docenti.
- *La DAD non si presta a discipline come la matematica*, che richiede una lezione in aula fatta di esercizi e di un'immediata interazione docente-studente.
- *Manca lo "sguardo" dei compagni e dei docenti*, specie durante le interrogazioni orali: in classe, lo sguardo di chi è presente può essere un elemento rassicurante.

Fig. 3.32. Sei idee per il futuro da parte degli studenti



3.3. Lo stress test: avvio e organizzazione

Gli approfondimenti con gli insegnanti che hanno aderito al test hanno consentito di meglio condividere il senso delle raccomandazioni. Il monitoraggio è stato realizzato in **modo sincrono** con un ricercatore della Fondazione Zancan collegato durante lo svolgimento dell'attività didattica on-line per osservare l'andamento. Questa possibilità è stata concordata preventivamente con insegnanti e genitori, nel rispetto della normativa sulla privacy. In alternativa sono state utilizzate modalità di **osservazione asincrona** con studio e analisi della documentazione raccolta (materiali e/o audio della lezione). Anche questa modalità di osservazione ha consentito ai ricercatori di focalizzare gli aspetti utili per la stesura della versione finale delle raccomandazioni inserite nel protocollo.

Tab. 3.4. Scuole coinvolte nella fase di sperimentazione del protocollo per ordine e grado

Scuola Primaria	1. IC "Locatelli-Quasimodo", Scuola Gianni Rodari, Milano
	2. IC "Giovanni Palombini", plesso Palombini, Roma
	3. IC Pescara 7, Scuola "Raffaele Laporta" e Scuola "11 febbraio 1944", Pescara
Secondaria di I° grado	4. IC Santa Maria di Moncalieri, Moncalieri (To)
	5. IC "Giovanni Palombini", plesso Rivisondoli, Roma
Secondaria di II° grado	6. I.I.S. "L. B. Alberti", Abano Terme (Padova)
	7. Istituto Professionale per i Servizi commerciali e sociosanitari L. Einaudi, Pistoia
	8. I.P.S.I.A. "Enrico Bernardi", Padova.
	9. I.I.S. "Righi - Guerrisi", Reggio Calabria

Le attività realizzate e i risultati raggiunti sono stati discussi all'interno del gruppo di ricerca e incorporati nella versione definitiva del protocollo, come meglio precisato nel capitolo 4.

Capitolo 4.

“Stress test”: risultati e prospettive

4.1. Conosco e Capisco

La fase “**Conosco e Capisco**” è entrata nel merito delle capacità degli alunni/studenti, del loro livello e consistenza, delle condizioni per arricchirle e svilupparle. Ha aiutato quindi a mettere a fuoco le “condizioni” di ciascuno e posiziarle in un piano orizzontale dove incrociare gli assi di capacità e difficoltà. È un lavoro che ha aiutato a comprendere e mettere a fuoco le potenzialità a disposizione e la fatica necessaria per gestirle e incoraggiarle. Il risultato di questa fase rappresenta le “condizioni da cui si parte” per distinguere, ordinare, proporzionare le capacità e armonizzarle nell’intera classe. In sostanza è stato uno sforzo concentrato sulla necessità di personalizzare¹⁷.

La fase 1 è stata sperimentata in una quinta classe della scuola primaria del plesso Salgari dell’IC Palombini di Roma¹⁸. È composta da un gruppo di alunni eterogeneo, ben amalgamato sul piano della socialità, della convivenza sociale, del rispetto delle regole. Lo sforzo è stato osservare, conoscere e capire la composizione attuale e potenziale della classe, i bisogni e le necessità del gruppo e dei singoli, al fine di calibrare l’intervento educativo-didattico. L’analisi ha considerato due piani di osservazione interagenti tra loro:

1. il *profilo generale* della classe sviluppato in orizzontale, inteso come una visione d’insieme presa dall’alto (potremmo chiamarla “helicopter view”¹⁹);
2. il *profilo individuale* che si sviluppa in verticale, cioè come ogni singolo studente si posiziona nella scena educativa.

L’analisi ha considerato quattro aree di osservazione²⁰, che si possono sintetizzare in termini di:

1. *situazione organico funzionale* (la condizione psico-fisica),
2. *apprendimento* (autonomia, comportamento, livelli di prestazione),
3. *relazioni* (rete di contatti, intraprendenza sociale, fragilità o deficit relazionale);
4. *valori* (aspirazioni, motivazioni, determinazione, proattività).

Lo “stress test” è stato realizzato in un periodo particolare per l’emergenza sanitaria in corso e per la modalità a distanza. In certi casi si è aggiunta l’attenzione al passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Il “microclima” positivo nello svolgimento dello stress test è testimoniato dalle voci degli alunni e degli insegnanti nel riquadro successivo.

17. Ferraro (2013) fa riferimento alla gestione dell’imprevedibilità (p. 113) e Capurso e Vecchini (2010) ai “compiti generali di sostegno” (p. 523).

18. Si ringraziano in particolare le docenti Maria Antonietta Castiello e Alessia De Carolis insieme ai colleghi della Scuola primaria “Giovanni Palombini” di Roma.

19. Si parla di “helicopter view” per intendere quella visione dall’alto che integra le diverse prospettive facendo chiarezza sulla situazione (Canali C. e altri, 2019).

20. Canali C., Vecchiato T., (2011), RISC – Rischio per l’infanzia e soluzioni per contrastarlo, Quaderni della Ricerca Sociale n. 12, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Roma; Canali C., Vecchiato T., Produrre e utilizzare evidenze: l’esperienza del laboratorio multicentrico PersonalLAB, in «Studi Zancan», 2/2012, pp. 39-46; Canali C., a cura di (2013), Lavorare con bambini e ragazzi in difficoltà in Toscana. Risultati e riflessioni sul progetto Risc-PersonaLAB, Regione Toscana, Istituto Innocenti, Firenze. Canali C., Geron D., Vecchiato T. (2019), Italian families living in poverty: Perspectives on their needs, supports and strengths. Children and Youth Services Review 02/2019; 97:30-35.

Box 4.1. Le voci della classe a fine anno

Ragazzi è tempo di lasciarci. Noi riceveremo e conosceremo nuovi studenti, loro affronteranno il passaggio ad un'altra scuola. Tutti riaffronteremo il percorso del conoscersi. Abbiamo cercato, pur nelle difficoltà della seconda parte dell'anno, di agevolare il passaggio attraverso incontri on line con i colleghi della scuola Secondaria di Primo grado; i ragazzi si sono presentati e hanno parlato di sé, talvolta in modo molto ironico, talvolta con grande sincerità e sfrontatezza. Ecco i loro pensieri, i loro timori, le loro aspettative.

“Cambio scuola e lascio i miei compagni. Inutile dire che avrei voluto restare e che mi mancheranno molto. Non sono spaventato dal cambiamento perché sono un ragazzo molto aperto e faccio amicizia facilmente, come mia mamma. Provo, però, molta tristezza perché non vedrò tutti i giorni i miei amici più cari. Nel periodo del Coronavirus siamo stati tutti a casa per tanto tempo. Le maestre si erano già organizzate e abbiamo fatto le videolezioni: è stato divertente, ma mi sono mancati tutti!”

“Sono arrivato quest'anno in classe... Avevo appena fatto amicizia poi è arrivato il COVID e a settembre mi attende il passaggio. Devo ricominciare tutto e sono preoccupato.”

“Ho imparato molto dalle maestre, ma anche dai compagni. Le maestre sono state coloro che mi hanno portato a capire quali atteggiamenti avere verso il Mondo. Spero di trovare sempre persone gentili e accoglienti... Il passaggio un po' mi spaventa: mi farò forza con gli amici che mi accompagnano...”

“Credo che starò bene... purtroppo la scuola è finita in un modo brutto e strano. Anche se avevamo le videolezioni, non è come stare in classe. Spero di rivedervi presto di persona per un saluto.”

“Penso che sarà tutto molto più impegnativo. Mi auguro di tornare a scuola in presenza: non mi piacerebbe affrontare questo passaggio in video! Vorrei la vicinanza dei miei amici, il loro conforto, il loro sguardo e il loro sorriso. Vorrei sedermi nel banco a due e anche... chiacchierare senza essere visti!!! Alle mie maestre voglio dire grazie per avermi insegnato a leggere e scrivere e, soprattutto, ad essere una persona migliore... La maestra ..., quando impari a conoscerla, è severa ma giusta...”

“Sono molto preoccupato ma, allo stesso tempo, entusiasta ed emozionato per la nuova realtà che mi aspetta. Ho avuto la fortuna di conoscere i professori che, a primo impatto, sembrano tutti bravissimi. Non sarà facile ma io mi impegnerò a studiare e a dare il massimo.”

“Alle Elementari i rapporti tra noi e le maestre sono più ravvicinati, stretti, confidenziali. Spero di ritrovare questo clima anche con la nuova classe e coi nuovi insegnanti. So che sarà un po' difficile, ma io ho questo desiderio...”

“Anche io sono nuova in classe. Ho cambiato diverse scuole. Qui mi sono trovata bene con compagni e insegnanti. Mi sono iscritta in classe con alcuni compagni: questo faciliterà il passaggio alla Scuola Media. L'emozione prevalente, pensando al cambio, è la curiosità di conoscere nuovi insegnanti e compagni. Sono sicura che partirò col piede giusto perché alla scuola elementare ho imparato a battere la mia timidezza e la mia pigrizia.”

“Ho buone prospettive per il mio futuro perché ho già conosciuto i professori. Ringrazio tutte le maestre che ci sono sempre state per me e per noi. Le amerò per sempre.”

“Per me tutto nuovo: scuola, classe, insegnanti. Lascio questo Istituto... Sono spaventata dal cambiamento. Sarà difficile affrontare questa situazione nuova senza il conforto di compagni o maestre! Ricorderò sempre il campo scuola: la prima volta in viaggio senza i miei genitori. Non ci sono state cose spiacevoli perché anche se litigavamo eravamo pronti a far pace. Noi siamo un gruppo!”

“Volevo cambiare scuola e avevo già fatto l'iscrizione. Questa brutta situazione mi ha fatto cambiare idea. Voglio restare con gli amici con cui ho trascorso cinque anni. Loro mi conoscono e io li conosco. Ci aiuteremo e studieremo insieme. Sono triste di lasciare le maestre che ci hanno accompagnato per tanto tempo e ci hanno fatto crescere. Mi voglio godere gli ultimi giorni di scuola e con le mie insegnanti...anche se a distanza.”

“Non ho affatto paura del passaggio. Mio fratello frequenta già la Prima Media e i miei genitori mi hanno portato spesso a scuola da lui per le riunioni o i colloqui. Sarà la mia stessa scuola. Conoscere già gli insegnanti, la scuola, sentire i racconti di mio fratello, mi ha dato la possibilità di entrare in contatto con questo nuovo mondo, di conoscerlo un po' e non ne sono spaventato anzi... sono contento di andare. Non dimenticherò mai il primo giorno di scuola..., appena arrivato ... Non capivo una parola. E' stato ... ad avvicinarsi e mettersi vicino a me. Mi ha aiutato a capire meglio, nei compiti, a fare amicizia con tutti.”

Nelle successive tabelle è rappresentato quanto emerso nei due piani di osservazione considerati. La tab. 4.1. rappresenta il profilo generale della classe e offre una visione di insieme, la tab. 4.2 e seguenti considera (a titolo di esempio) un sottoinsieme di alunni e li rappresenta attraverso l'osservazione multidimensionale.

Tab. 4.1. Profilo della classe suddiviso per aree di osservazione (rilevazione orizzontale), valori assoluti

Caratteri generali		Numerosità			
– alunni con disabilità psico-fisica		1			
– alunni con svantaggio socio-economico		6			
– rom-sinti-caminanti		3			
– alunni stranieri		5			
– dsa (con o senza certificazione)		-			
– bes (con o senza certificazione)		1			

Livelli di apprendimento:	N.	Comportamento:		Autonomia:	
basso	7	insufficiente	-	non adeguato	3
medio	8	sufficiente	-	parzialmente adeg.	10
alto	5	buono	1	adeguato	7
		distinto	10		
		ottimo	9		

Famiglia		Vita sociale		Vita associativa	
<i>livello economico:</i>				<i>tempo libero e sport:</i>	
basso	4	rapporti di amicizia	13	vacanze	12
medio	7	relazioni	20	lettura	9
alto	9	reti sociali	7	videogiochi	11
<i>livello di scolarizzazione:</i>		inclusione sociale	13	musica	15
basso	7			feste	20
medio	7			ristorante	13
alto	6			museo/siti culturali	8
<i>situazione lavorativa:</i>				sport	11
non occupati	2			passioni- hobbies	20
un occupato	9			<i>impegno</i>	
entrambi occup.	9			sociale	3
<i>situazione familiare:</i>				politico o religioso	9
fam. monogenitoriale	4				
separati/divorziati	5				
fam. allargata	2				

Valori					
autostima	buona	10	responsabilità	ottima	8
	carente	10		buona	6
empatia	buona	11	motivazioni	carente	6
	carente	9		alta	9
solidarietà e reciprocità		20		poca	5
spirito di iniziativa	spiccato	3		scarsa	6
aspirazioni		20			

Tab. 4.2. Profilo individuale: esempio con 6 studenti per aree di osservazione (rilevazione verticale), **caratteristiche**

Elenco	Svantaggio psico-fisico	Svantaggio socio-econ	Rom-sinti-caminanti	Stranieri	Dsa (con o senza certif.)	Bes (con o senza certif.)	Apprendimento	Comportamento	Autonomia
1 (nome 1)	no	no	no	no	no	no	medio/alto	distinto	adeguato
2 (nome 2)	no	sì	no	no	no	no	basso	buono	parz. adeg.
10 (nome 3)	no	sì	sì	no	no	sì	basso	ottimo	non adeg.
12 (nome 4)	no	sì	sì	sì	no	no	medio	ottimo	adeguato
13 (nome 5)	no	sì	sì	sì	no	no	medio	ottimo	adeguato
16 (nome 6)	no	no	no	no	no	no	alto	ottimo	adeguato

Tab. 4.3. Profilo individuale: esempio con 6 studenti per aree di osservazione (rilevazione verticale), **famiglia e vita sociale**

Elenco	Famiglia						Vita sociale				Vita associativa			
	Livello econom.	Livello scolarità	Lavoro/occupaz.	Mono-genit.	Separati/divorziati	Allargata	Rapporti amicizia	Relazioni	Reti sociali	Inclusione sociale	Tempo libero	Sport	Passioni/Hobbies	Impegno soc., pol/religioso
1 (nome 1)	alto	medio	e.o.				sì	sì	sì	ottima	sì	sì	sì	buono
2 (nome 2)	basso	basso	un o.		sì	sì	sì	sì	poche	scarsa	no	no	no	nessuno
10 (nome 3)	basso	scarso	n.o.					sì	no	scarsa				nessuno
12 (nome 4)	basso	scarso	n.o.				sì	sì	sì	poca	sì	sì	sì	scarso
13 (nome 5)	basso	scarso	n.o.				sì	sì	sì	poca	sì	sì	sì	scarso
16 (nome 6)	alto	alto	e.o.				sì	sì	sì	alta	sì	sì	sì	

Tab. 4.4. Profilo individuale: esempio con 6 studenti per aree di osservazione (rilevazione verticale), **valori**

Elenco	Autostima	Empatia	Solidarietà	Reciprocità	Responsabilità	Spirito iniziativa	Aspirazioni	Motivazioni
1 (nome 1)	bassa	buona	buona	buona	carente	sì	sì	sì
2 (nome 2)	scarsa	buona	buona	poca	poca	no	sì	poche
10 (nome 3)	no	no	no	poca	sì	no	no	no
12 (nome 4)	buona	buona	buona	buona	sì	poco	sì	sì
13 (nome 5)	buona	buona	buona	buona	sì	medio	sì	sì
16 (nome 6)	alto	alto	alto	alto	alto	alto	alto	alto

4.2. Prefiguro i traguardi possibili

Nella fase “**Prefiguro i traguardi possibili**” sono stati identificati gli obiettivi di apprendimento da prefigurare in termini di Risultati Attesi (RA) e Esiti Attesi (EA).

La differenza è importante (sostanziale): i Risultati Attesi sono traguardi misurabili in termini di output (*sono riuscito a fare...*) e gli Esiti Attesi sono traguardi misurabili in termini di outcome, sono cioè benefici esistenziali (*sono capace di...*).

La trasformazione da obiettivi a risultati/esiti attesi consente di “pensare in termini di traguardi” posizionati oltre lo sguardo attuale. Entrambi (RA ed EA) possono essere associati alle capacità e alle potenzialità necessarie per “riuscire” e per “diventare capaci”, tenendo conto che sono due modi di esprimere il livello di apprendimento e di crescita di ogni ragazzo.

Tutte le volte che questo non avviene, è inevitabile e necessario chiedersi se i traguardi selezionati “erano dentro o fuori la portata delle capacità” (Fondazione Zancan, 2017).

La prefigurazione delle possibilità a disposizione tiene conto dello “status/condizione attuale”, cioè la “condizione da cui partire” definita in Fase 1, per poter scegliere traguardi ragionevoli e sfide affrontabili, a misura delle necessità e delle capacità di ogni ragazzo. Un esempio di progettazione²¹ è riportato in Box 4.2.

Box 4.2 - Esempio di “Prefiguro i traguardi possibili”, per livelli di performance

Studenti	Traguardo	Esito
	<i>Leggere un romanzo per il torneo di lettura della scuola</i>	<i>Acquisire il piacere della lettura</i>
A (difficile performance)		
<i>condivisione</i>	Presento in modo accattivante i romanzi selezionati dalla giuria per il torneo.	
<i>modalità</i>	Lettura in classe e in gruppo guidato da un compagno “esperto” (<i>peer to peer</i>); partecipa a qualche momento del lavoro in gruppo. Propongo un solo libro per la lettura estiva, scelto da una lista di titoli facili e possibilmente divertenti, “pescando” anche tra il genere horror e seriale che seguono e influenzano i gusti dei ragazzi.	
<i>tattiche</i>	“Se vinciamo, verremo fotografati per il giornalino della scuola”; si propone di animare qualche sequenza del libro. Accetto una lettura parziale del libro; chiedo di individuare almeno 1 aspetto piacevole del libro e 3 sgradevoli tra la trama, i personaggi e gli ambienti descritti.	
B (media performance)		
<i>condivisione</i>	Il ragazzo sceglie in autonomia quale dei romanzi proposti leggere. Fornisco un’ampia lista ponderata di libri di diverso genere tra cui il ragazzo sceglie il numero adeguato di letture durante le vacanze estive (2/3 libri); la lettura sostituisce altri compiti di italiano per le vacanze.	
<i>modalità</i>	Il ragazzo legge in parte in classe e in parte da solo in modo da seguire il proprio ritmo di lettura. lo invito a focalizzare la propria attenzione in particolare su un aspetto del torneo per dare un valido contributo al gruppo. I libri letti dal ragazzo serviranno per attività ludiche al rientro a scuola: poster, lavori digitali, spot pubblicitari, segnalibri, immagini...	

21. Si ringrazia la prof.ssa Grazia Agagliate della classe 1B dell’IC Santa Maria, Scuola secondaria di i° grado “Principessa Clotilde” di Moncalieri (Torino) per la riflessione sulla fase 2 del protocollo.

<i>tattiche</i>	Promuovo il ragazzo a lettore “esperto” del gruppo. Tutti gli sforzi che il ragazzo compie per leggere davvero i libri proposti e i lavori di cui sopra vengono valutati in genere in modo molto positivo.
C (elevata performance)	
<i>condivisione</i>	Affido al ragazzo il compito di preparare le domande di allenamento per il torneo, fornendogli pochi esempi di tipologia sui quali elaborare le altre. Propongo una lista inserendo anche i libri già letti dal ragazzo e che lui ritiene interessanti per i compagni.
<i>modalità</i>	Chiedo al ragazzo di accettare di leggere non tanto il suo libro preferito tra quelli proposti, ma quello più impegnativo, rendendolo consapevole che lui è in grado di farlo con successo. Leggo io stessa alcuni titoli segnalati da lui per poterne poi discutere insieme; trovo sempre aspetti positivi nel libro che mi ha consigliato.
<i>tattiche</i>	Affido al ragazzo il difficile compito della lettura espressiva ad alta voce per gli altri compagni; gli chiedo di dare il proprio prezioso contributo ai gruppi più deboli, in vista della vittoria finale di tutta la classe. Non trasformo le sue letture personali in compiti scolastici, ma permettergli di presentarle liberamente ai compagni, se crede; tutte le volte che ne ho l’occasione, suggerisco a lui solo qualche nuova lettura dicendogli che sarebbe per ragazzi più grandi, ma lui è già in grado di apprezzarla.

4.3. Scelgo e Decidiamo

È la fase in cui si realizza la condivisione degli impegni tra le parti coinvolte (il ragazzo, il gruppo, la classe, eventualmente i genitori...). La condivisione non riguarda solo le motivazioni (i perché) ma anche e soprattutto i risultati e/o gli esiti attesi (cioè il cosa e il come). Per questo risultati ed esiti attesi dovevano essere chiari e concreti, descritti in termini di:

- cose da fare, traguardi da raggiungere, osservabili e misurabili da tutte le parti interessate;
- benefici personali e relazionali, osservabili e descrivibili con indici di arricchimento personale e relazionale.

La possibilità infatti di concordare un traguardo irrobustisce le possibilità di raggiungerlo, perché facilita e incentiva il desiderio e la volontà necessari.

Riprendendo alcuni aspetti definiti in Fase 2 “Prefiguro i traguardi possibili”, è stata predisposta la mappa delle azioni e delle responsabilità.

La mappa “Azioni e Responsabilità”

<i>Chi fa...</i>	
<i>Cosa</i>	
<i>Perché</i>	
<i>Strumenti (come)</i>	
<i>Risultati</i>	
<i>Tempi</i>	

Box 4.3 - Esempio di “Scelgo e decidiamo” – Mappa Azioni e Responsabilità

<i>Chi fa...</i>	Insegnante	Studente
<i>Cosa</i>	Fornisce un’ampia lista ponderata di libri di diverso genere tra cui il ragazzo sceglie il numero adeguato di letture durante le vacanze estive (2/3 libri); la lettura sostituisce altri compiti di italiano per le vacanze	Sceglie in autonomia quale dei libri proposti leggere e li legge
<i>Perché</i>
<i>Strumenti (come)</i>	Indicazioni scritte personalizzate	...
<i>Risultati</i>	Lista dei libri da leggere	Lettura di almeno 2 libri
<i>Tempi</i>	Ultima settimana di scuola	Mesi estivi

<i>Chi fa...</i>	Studente	Insegnante
<i>Cosa</i>	Legge in classe i passaggi che l’hanno colpito di più e collabora alla realizzazione delle attività ludiche	Realizza delle attività ludiche di coinvolgimento della classe con poster, lavori digitali, spot pubblicitari, segnalibri, immagini...
<i>Perché</i>
<i>Strumenti (come)</i>
<i>Risultati</i>	Farlo diventare lettore “esperto”	Farlo diventare lettore “esperto”
<i>Tempi</i>	Primo mese di ripresa della scuola	Primo mese di ripresa della scuola

4.4. Faccio e Facciamo

L’espressione “**Faccio e facciamo**” parla in modo individuale e plurale. Significa utilizzare condizioni diverse per raggiungere traguardi condivisi in condizioni (setting) che possono essere individuali, di coppia, di gruppo, classe.

Il contributo di ogni ragazzo è immaginato e posizionato nell’insieme delle capacità e potenzialità della classe. Alla classe tradizionale, gestita in presenza, subentra la classe a distanza, che può essere virtuosa se capace di avvicinare le distanze (fisiche, relazionali, cognitive...) valorizzando ogni capacità. È il capitale a disposizione da comporre di volta in volta nei diversi setting (di lavoro e di crescita) componendo e ricomponendo i micro sistemi di responsabilità e capacità necessari.

Nel “Faccio e facciamo” è necessario gestire input semplici e molteplici, fra loro coordinati, con gli strumenti a disposizione (WhatsApp, telefono, Skype, Zoom, ...), cercando la giusta misura (Box 4.4)²² e il giusto dosaggio. Si può ottenere con mezzi semplici, poveri (in ragione delle disponibilità della famiglia) e, nello stesso tempo, ricchi nel contribuire a dimensionati “traguardi da raggiungere” e non ai “tempi da riempire”. Questo aspetto è rappresentato nel Box 4.5²³ che fa riferimento ad una esperienza di circle time realizzata prima in presenza e poi a distanza.

22. Per la scuola primaria “G. Rodari” di Milano il ringraziamento per la collaborazione allo stress test va a Roberta Cerutti, Daniela Ambrosetti, Matteo Antonioli, Ornella Marino, Patrizia Mazzucca e Antonietta Zangari.

23. Si ringrazia il prof. Antonio Micciulla, Scuola Secondaria di primo grado IC Palombini, Plesso Rivisondoli e la dr.ssa Chiara Antonini.

Box 4.4. Organizzazione delle video lezioni (gruppo classe e potenziamento in piccoli gruppi)

Per mantenere i contatti con i bambini, ci siamo organizzati in un primo momento con WhatsApp e, subito dopo, con un canale privato YouTube che utilizzavamo per pubblicare lezioni registrate da noi. Quando la scuola ha aperto la piattaforma istituzionale abbiamo fatto in modo che **tutti i bambini** vi accedessero, con la ferma volontà di non escludere nessuno, operazione che ha richiesto parecchio tempo a causa di difficoltà varie.

Alla fine di aprile abbiamo iniziato le lezioni in diretta, organizzate in lezioni per il gruppo classe, tutte le mattine, dal lunedì al venerdì, della durata di un'ora e un quarto/un'ora e mezza, **equidistribuite nelle diverse materie** (italiano, matematica, scienze, inglese e storia).

Durante queste lezioni erano sempre presenti due/tre insegnanti, in modo da sopperire ad eventuale mancanza di connessione e non lasciare soli i bambini.

Maggio	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
IV A	10.00/11.15	9.30/10.45	9.30/10.45	10.00/11.15	10.00/11.15
	Italiano	Matematica	Inglese	Scienze	Storia
	Maestra 1-2	Maestra 3-4	Maestra 5-6-7	Maestra 3-4	Maestra 1-6
IV B	10.00/11.15	11.00/12.15	11.00/12.15	10.00/11.15	10.00/11.15
	Italiano	Matematica	Inglese	Scienze	Storia
	Maestra 1-2	Maestra 3-4	Maestra 5-6-7	Maestra 8-2	Maestra 1-2-9

Nel pomeriggio sono state organizzate **lezioni a piccoli gruppi** in modo da permettere ai bambini con difficoltà di consolidare quanto appreso al mattino, con la presenza delle insegnanti di sostegno che, oltre a tenere questi gruppi, hanno sempre seguito individualmente anche i bambini con disabilità. Per meglio capire l'organizzazione delle lezioni e dei gruppi alleghiamo due tabelle.

Potenziamento

IV A	Italiano	Matematica	Italiano e Matematica	
	Mar 1.30/15.30	Mer 14.30/15.30	Mer 14.30/15.30	
	Maestra 1 con	Maestra 2 con	Maestra 3 con	
	6 alunni	5 alunni	2 alunni	
IV B	Italiano	Matematica	Italiano e Matematica	Italiano e Matematica
	Gio 14.30/15.30	Mar 14.30/15.30	Mer 17.00/18.00	Gio 17.00/18.00
	Maestra 4 con:	Maestra 5 con:	Maestra 6 con:	Maestra 7 con:
	3 alunni	5 alunni	2 alunni	2 alunni

Importante è stato il ruolo delle educatrici e di una ex-insegnante, che è stata l'insegnante di questi bambini fino alla classe terza: hanno partecipato alle lezioni, affiancando gli insegnanti. Nella piattaforma, giornalmente, venivano inseriti i compiti che i bambini dovevano svolgere e restituire agli insegnanti per essere corretti; i bambini avevano così modo di rendersi conto dei propri errori.

Gli alunni hanno partecipato alle lezioni con entusiasmo, erano quasi sempre tutti presenti e puntuali. Hanno capito velocemente le regole da rispettare e, dopo il saluto iniziale, spegnevano il microfono che riaccendevano solo per prendere la parola o chiedere chiarimenti. È sempre stato riservato loro uno spazio che permettesse di esprimere le loro emozioni e raccontare il proprio vissuto. Si sono verificati problemi vari di connessione, per cui spesso qualcuno "usciva" dalla Classroom per poi rientrare subito dopo, oppure non riuscivano ad attivare il microfono..., ma abbiamo imparato a convivere con queste difficoltà.

Tra le strategie utilizzate dagli insegnanti ci sono:

Co-teaching: le lezioni gestite da più insegnanti con ruoli specifici (c'è chi gestisce la lezione, chi segue le domande in chat, chi supporta nella tecnologia...). Se un insegnante si disconnette subentra un altro e i bambini non perdono il filo della lezione.

Struttura della lezione: dopo aver creato un clima accogliente e quando i bambini sono a loro agio si inizia con la lezione. Per mantenere alta l'attenzione ciascuna lezione prevede l'alternarsi di metodologie diverse (spiegazione, lettura di un brano condividendo lo schermo e facendo leggere un po' tutti i bambini, correzione di compiti, video, giochi on-line...).

Feedback immediati: così come avviene nella didattica tradizionale anche in quella a distanza è fondamentale dare ai bambini dei feedback immediati, precisi, chiari, costruttivi, per facilitare l'apprendimento.

Rispetto dei tempi: c'è tempo anche per i silenzi e per le attese (delle risposte... dell'accensione/ spegnimento dei microfoni, del bagno...) la ricerca di un giusto dosaggio tra la parola e il silenzio, avendo in mente il traguardo da raggiungere e non il tempo da riempire.

Lavori in piccoli gruppi: *peer tutoring*. I lavori in piccoli gruppi eterogenei hanno contribuito ad arricchire il livello di attenzione e collaborazione. I lavori erano facilitati da un educatore.

Approccio ludico: partire dagli interessi dei bambini, da ciò che a loro piace presentando i contenuti e verificandoli anche attraverso giochi on line da fare singolarmente o in gruppo.

Box 4.5. Circle time nella scuola a distanza

È stata attivata una sfida-esperimento: trasformare il circle time classico in *circle time virtuale*, con la finalità di ricreare uno spazio di confronto e di contenimento anche a distanza²⁴. Abbiamo mantenuto stabile giorno e orario per conservare un elemento di continuità. Il primo circle time è stato organizzato sulla piattaforma Skype, il successivo su Zoom: il docente di riferimento generava il link che inviava agli alunni pronti a connettersi all'orario stabilito. In questo modo, vi era la possibilità di vedere i volti di tutti i ragazzi in contemporanea. Questa variazione era importante per non fare perdere e non perdere sfumature: su Zoom, infatti, ci si accorge in tempo reale di eventuali problemi di connessione. Inoltre, la dinamica del gruppo e della condivisione risultava molto più chiara e anche la soglia di attenzione degli stessi ragazzi è sembrata più alta. Per quanto riguarda gli stimoli, quando necessario, è stata anche utilizzata la funzione "Condividi schermo".

A differenza dei circle time in classe, c'è stato un intervento con un numero più alto di docenti della classe: non ha partecipato infatti un solo insegnante, come in presenza, bensì tre. Tale partecipazione è stata un arricchimento perché i docenti si sono messi in discussione e anche loro hanno portato contributi importanti che hanno facilitato l'apertura al dialogo di alcuni ragazzi.

Le reazioni e le risposte degli studenti sono state diversificate: ad esempio, chi dal vivo era abituato a intervenire molto, dietro ad uno schermo ha mantenuto più un ruolo da osservatore, o al contrario chi era più inibito in classe, sul virtuale si è sentito più a suo agio ad intervenire.

Le **regole principali** del circle time (sia in presenza che a distanza) sono le seguenti:

- Non c'è giudizio da parte di chi ascolta e ciò che viene detto rimane all'interno di quello spazio;
- Quando un compagno parla, gli altri ascoltano in silenzio;
- È importante rispettare le emozioni degli altri e i loro tempi;
- Nessuno è obbligato a parlare e ad intervenire.

È stato possibile anche a distanza:

- Creare un clima di fiducia e di rispetto;
- Sviluppare maggiore consapevolezza di sé;
- Promuovere atteggiamenti di rispetto delle regole;
- Esprimere le proprie emozioni;

24. Santo e altri (2020).

- Ascoltare gli altri;
- Riconoscersi nelle esperienze altrui;
- Gestire conflitti;
- Rispettarsi tra compagni di classe.

Le **sfide** hanno portato i ragazzi a:

- Esprimersi di più e parlare davanti agli altri;
- Riflettere ed analizzare i propri comportamenti;
- Essere autonomi nell'organizzazione, nel partecipare alle video-lezioni;
- Credere maggiormente in sé stessi e nelle proprie capacità.

Box 4.6. Lavori di gruppo a distanza

Una sfida che ha coinvolto tutti (insegnanti e educatori/educatrici) è stata quella di *assegnare dei lavori didattici, sempre creativi, ma strutturati, per piccoli gruppi*. Partendo da una situazione semi strutturata e da alcuni spunti, gli studenti dovevano creare una storia (utilizzando tutte le sequenze della narrazione studiate: descrittiva, narrativa, dialogica e riflessiva) e se avessero voluto, avrebbero potuto accompagnarla con una *graphic novel*.

La composizione interna ad ogni gruppo di tre è stata scelta insieme dal docente e dall'educatrice; i gruppi erano tutti ben equilibrati ed ugualmente equipaggiati per competenze, abilità e conoscenze. I ragazzi inizialmente hanno mostrato qualche difficoltà nel cooperare e nel gestire i tempi e gli spazi senza imporre il proprio punto di vista. Le difficoltà più frequentemente incontrate sono state:

- mettersi d'accordo sugli orari e sulla logistica in genere;
- trovare un accordo sul ruolo da assegnare ad ognuno all'interno del gruppo.

Dopo le difficoltà iniziali però, i gruppi si sono ben organizzati, producendo alla fine un elaborato finale ricco di spunti e di interesse. Solo un ragazzo ha mostrato difficoltà a lavorare in gruppo: pur variando il gruppo, le dinamiche che hanno condotto alla sua (auto)esclusione sono state le stesse.

Obiettivi del gruppo di lavoro:

- L'importanza di valorizzare il lavoro di ognuno;
- Un ambiente comunicativo e relazionale positivo;
- Concetti cooperativi e di squadra;
- Valore delle differenze individuali.

4.5. Verifico e Valutiamo

La fase “**Verifico e valutiamo**” inizia con la parte di verifica, nella quale si considera se quello che è stato previsto e concordato è stato fatto, con specifica attenzione ai risultati attesi e agli esiti attesi. La valutazione fa seguito alla verifica e risponde a:

- Come hai fatto a farcela/non farcela?
- Che cosa ti aiutato/non ti ha aiutato?
- Cosa è cambiato?

Il focus è cioè sulle condizioni di “riuscita/non riuscita”, di “raggiungimento/non raggiungimento” dei risultati e/o esiti attesi. La valutazione aiuta a identificarli, a meglio riconoscerli, a capire i loro determinanti, a ridurre i margini di incertezza e comprendere i perché. Non giudica, è funzionale alla crescita, permette di ragionare sul percorso che ha portato agli esiti. Nel caso in cui la valutazione risulti negativa è necessario chiedersi:

- Ci sono stati errori di sovrastima/sottostima delle competenze?
- La conoscenza e comprensione e/o la prefigurazione dei traguardi erano inadeguate, superficiali, approssimative?
- Perché non c’è stato l’impegno necessario?
- Erano stati presi in considerazione percorsi alternativi per evitare i rischi incontrati?

Nel box 4.7²⁵ successivo vediamo come la sfida della verifica è stata interpretata mettendo in grado gli alunni di misurarsi con il problema e di riconoscere la loro capacità affrontandolo da soli e/o in gruppo. È emerso l’effetto sovrastima/sottostima delle competenze che interessa soprattutto i bambini più fragili, ma non necessariamente con meno capacità dei loro compagni.

Box 4.7. Giocare con i numeri

“L’attività di didattica a distanza è iniziata la settimana dopo la chiusura della scuola. Una volta individuata la piattaforma maggiormente idonea per i bambini di scuola primaria, abbiamo iniziato a studiare le attività più interessanti e coinvolgenti per i nostri alunni. Non è stato facile, primo per la metodologia di lavoro completamente nuova, secondo perché l’impostazione della DAD, richiede una capacità di attenzione e concentrazione che bambini così piccoli non hanno ancora sviluppato.

The image shows a worksheet titled "GIOCHI DI... ATTENZIONE!" with the subtitle "RIFLETTI E RISPONDI". It contains a legend and several math problems. The legend defines symbols: a square for "migliaia", a circle for "centinaia", a triangle for "decine", and a dot for "unità". The problems are: $1485 \rightarrow +4 \square =$, $930 \rightarrow +1 \bigcirc + 1 \bullet =$, $1731 \rightarrow +4 \triangle + 3 \bigcirc =$, $4316 \rightarrow -3 \bigcirc =$, $3742 \rightarrow -3 \triangle - 1 \square =$, and $.1000 \rightarrow -1 \bullet - 5 \triangle =$.

Un giorno ho proposto ai bambini un’attività di calcolo particolare: al posto dei numeri erano presenti dei simboli, che richiamano, attraverso un ragionamento, delle cifre ben precise. Quindi un’attività di decodifica e di calcolo. Il simbolo esprimeva il numero esatto attraverso delle parole es. un centinaio ecc. il lavoro in realtà era semplice, nient’altro che operazioni in colonna, ma la forma nella quale era presentata dava a prima vista l’idea di una complessità notevole.

25. Si ringrazia in particolare la dirigente Rossella Di Donato dell’IC Pescara 7 e le insegnanti Marzia Ghiotti e Nadia Febbo per gli approfondimenti.

L'impostazione della DAD è visivamente complessa. I bambini si trovano davanti delle immagini, che devono decodificare da soli. Certo anche il libro è così, anche le attività in classe sono simili, ma non è la stessa cosa. Manca quel respiro umano, fatto di sguardi, che a volte dicono tutto. Nel caso degli alunni di scuola primaria questa componente è fondamentale, altrimenti i meccanismi della conoscenza non si attivano proprio. Ho diviso il gruppo classe in tre sottogruppi, ciascuno composto da 8 alunni e uno solo composto da 9. Questo per andare incontro alle esigenze lavorative delle famiglie, ma anche per consentire di seguire al meglio ogni singolo bambino. La reazione alla attività presentata è stata varia e differenziata in base alle caratteristiche di ogni alunno. *I bambini maggiormente intraprendenti si sono da subito entusiasmatisi e divertiti alla sfida che lanciavo. I più insicuri, invece, si sono da subito spaventati.* In modo particolare ho osservato una bambina che chiamerò Fiore, perché mi ricorda la delicatezza di un fiore e al contempo la sua fragilità. Da subito le sue reazioni sono state: le sue mani che accarezzano i capelli e lo sguardo perso, che cerca di incontrare il mio. Anche a scuola Fiore era insicura, si tratta infatti di una bambina che segue un percorso di conoscenza e costruzione della propria personalità fuori dalla scuola. Durante le attività di DAD l'ho spesso vista persa e le sue risposte sono state a volte "non ho capito o non lo so fare".

Mentre a scuola riuscivo bene ad incoraggiarla, attivando strategie come il guardarla negli occhi e fare il segno di ok con la mano, nella DAD, tutto questo risultava a volte complesso. Ho imparato, sto ancora imparando a trovare frasi chiave per attivare, diciamo così la sua personalità ad esempio "Fiore guardami e ascoltami". Ho capito quanto sia importante lo sguardo proprio in questo periodo nel quale ci siamo guardati poco, o in maniera differente. Lo sguardo dice tante cose, sia per il bambino che riesce a leggere il messaggio dell'adulto, sia per l'insegnante che coglie, nello sguardo senza filtri dei piccoli, il loro mondo. Ma nella DAD lo sguardo assumeva un aspetto a volte algido; ecco perché ho cercato di accompagnarlo con frasi di incoraggiamento. Frasi piuttosto generiche in una prima fase, per non cadere nell'effetto contrario. La bambina infatti si sarebbe potuta sentire eccessivamente "osservata" e quindi elaborare una risposta del tipo: "perché mi sta aiutando così tanto?". Fiore infatti è un'alunna molto intelligente e sensibile e riesce a percepire perfettamente attenzioni differenti nei suoi confronti. Bisogna avere molta cautela altrimenti si ottiene l'effetto contrario.

Ogni volta che le si rivolgeva attenzione attraverso uno di questi due canali, il suo sguardo sorrideva di felicità. Sappiamo tutti perfettamente quanto sia importante incoraggiare i bambini inviando loro dei feedback positivi, ma nel periodo della DAD ho compreso questo aspetto più a fondo."

Capitolo 5.

Protocollo “Crescere Senza Distanza”

5.1. Introduzione

Una scuola senza distanza è una scuola capace di abbattere le *distanze fisiche*, le barriere spaziali che separano i ragazzi, e di azzerare le *distanze relazionali*. Sono condizioni necessarie per crescere bene e insieme.

5.1.1. Cos'è

Il protocollo è un insieme di raccomandazioni a supporto delle decisioni. Non dicono “cosa si deve fare” ma “come adottare scelte appropriate” a fronte dei problemi che si presentano. Le raccomandazioni affrontano otto questioni evidenziate nei successivi riquadri. Suggestiscono regole da seguire, modalità per gestirle, criteri per ridurre le incertezze.

<i>problemi da affrontare</i>	<i>contenuti delle azioni</i>	<i>successioni delle azioni</i>	<i>risultati da conseguire</i>
<i>gradi di libertà</i>	<i>livelli di responsabilità</i>	<i>strumenti da utilizzare</i>	<i>indicatori e criteri</i>

5.1.2. Le ragioni del protocollo

Il protocollo nasce dall'ascolto di bambini e ragazzi che vivono un'esperienza di grave malattia, quando le sfide educative sono amplificate e vanno oltre i normali compiti di sviluppo. La loro scuola (SIO e ID) è, come abbiamo visto, gestita in setting terapeutici distribuiti tra l'ospedale e il domicilio, separati dai coetanei ma, per quanto possibile, connessi con loro.

La loro frequenza scolastica “normale” è interrotta e posticipata, si allentano i legami con i compagni di classe, cambiano le relazioni in famiglia. Le conseguenze interessano l'autostima, il benessere, la motivazione, le capacità di apprendere e fare. A queste criticità si aggiungono i vissuti personali che emergono durante la separazione dalla vita di tutti. Insieme incidono sulle condizioni necessarie per affrontare le separazioni prolungate, che inevitabilmente comportano perdita di legami affettivi e sociali importanti.

Prima della pandemia Covid-19 questa esperienza riguardava bambini e ragazzi con patologie acute e croniche. Durante il Covid-19 questi problemi si sono estesi a molti altri bambini, colpendo maggiormente i ragazzi più fragili e a più alto rischio di esclusione. Le soluzioni tecnologiche utilizzate pur necessarie si sono rivelate insufficienti nel gestire l'allontanamento e ridurre le distanze. Il protocollo nasce quindi dalla necessità di trovare soluzioni per facilitare l'apprendimento, colmare le distanze, promuovere vicinanza tra pari e con gli adulti.

Le soluzioni adottate in emergenza hanno cercato di affrontare le nuove condizioni scolastiche e sociali sperando che si sarebbe trattato di un periodo transitorio. Ma le incertezze sulla futura gestione delle attività scolastiche sono tuttora elevate e vanno meglio comprese le conseguenze di più lungo periodo della pandemia. Nella scuola “normale” le “distanze” sono spesso accettate e giustificate, mentre potrebbero essere ridotte anche successivamente con soluzioni

che hanno dato risultati per una scuola più inclusiva, con meno distanze fisiche, didattiche, psicologiche, relazionali.

5.1.3. La costruzione del protocollo

Il primo passo per la costruzione del protocollo è stato “chiedere e ascoltare” rivolgendosi a chi ha personalmente vissuto esperienze di confinamento da ambo le parti, cioè dalla parte dei ragazzi e dalla parte dei docenti SIO. Ci hanno detto come le hanno affrontate, con quali attenzioni, con quali soluzioni, con quali strategie hanno “ridotto le distanze”. È emerso che la “connessione” e i mezzi per garantirla non possono bastare perché il fatto stesso di subire condizioni di svantaggio amplifica le differenze nell’accesso all’istruzione, all’educazione, al futuro di una generazione di ragazzi chiamati ad affrontare problemi del tutto inediti.

Lo studio ha quindi considerato la “ripartenza” non come un problema del “dopo Covid”, ma del “durante e dopo Covid” nella convinzione che sarà necessario mettere a sistema le soluzioni migliori. Una parte di esse sono da anni utilizzate nella SIO. Per questo vanno meglio conosciute, comprese e decontestualizzate, per estenderle alla scuola per tutti, arricchendo i contesti educativi oltre la SIO e l’ID.

Per queste ragioni il protocollo considera congiuntamente la didattica e le relazioni educative necessarie per ridurre le distanze nelle condizioni attuali e future.

5.1.4. Con quale linguaggio

Il protocollo utilizza un linguaggio misto. Appartiene a più ambiti di azione, cioè alla scuola e ad altri contesti, dove l’apprendere è una condizione basilare per poter fare. È pensato per facilitare il dialogo nella scuola e con altri ambiti di azione, a partire da quello della salute necessaria per crescere.

Ha cioè uno sguardo più esteso del sistema scolastico che, per tradizione e giurisdizione, identifica la scuola come struttura specializzata ma tecnicamente separata dal più ampio sistema di “relazioni educative” che caratterizzano gli spazi di vita in età evolutiva. Insieme possono concorrere maggiormente al “*crescere bene*”.

I contenuti del protocollo privilegiano la scuola ma guardando oltre la “scuola in presenza”, cioè verso soluzioni praticabili nella vita di ogni ragazzo, anche per chi non ha la possibilità di viverla con tutti gli altri.

Valorizza una pluralità di scenari dove la scuola può essere realizzata a “diverse distanze”. È una condizione necessaria per incoraggiare soluzioni capaci di ridurre le distanze e le disuguaglianze che coesistono nella realtà attuale e che, proprio per questo, vanno superate guardando al futuro.

5.1.5. Il suo utilizzo

Le raccomandazioni del protocollo sono contemporaneamente una bussola e una mappa per orientarsi e facilitare le decisioni, identificando i gradi di libertà (di responsabilità) da utilizzare e valorizzare (Vecchiato T., 2016). Non aggiungono “carico di lavoro” e offrono spunti di riflessione e discernimento necessari per meglio orientare le responsabilità educative e formative. Per questa generazione di ragazzi la scuola a distanza è un’esperienza imprevista, che ha trovato tutti impreparati: genitori, insegnanti, educatori, centri di responsabilità istituzionali e sociali... È un compito di sviluppo impegnativo che si aggiunge a quelli tradizionali.

Per questo abbiamo immaginato il protocollo come sistema di raccomandazioni “a servizio del dialogo e dell’ascolto” con gli insegnanti e ragazzi della “scuola a distanza”, a partire dalla SIO e ID, e con quanti hanno accettato di mettere a disposizione la loro esperienza. Insieme abbiamo identificato soluzioni in grado di garantire migliori condizioni di crescita ai bambini e ai

ragazzi che frequenteranno i prossimi mesi di scuola imparando dall'esperienza che stiamo vivendo e che hanno vissuto. Gli scenari di utilizzo del protocollo sono i seguenti:

Scenario 1

Tutto il gruppo classe è in remoto, come nella fase di lockdown.

Scenario 2

La frequenza scolastica si alterna in sessioni/turni di presenza in loco e in remoto, con eventuale divisione della classe, per ragioni spaziali o ragioni connesse ai trasporti.

Scenario 3

La frequenza scolastica riprende normalmente ma possono emergere situazioni di attivazione di scuola a distanza per casi specifici (ad esempio: quarantena di uno o più alunni o emergenza di focolai o altre situazioni di rischio che richiedono la sospensione della frequenza).

5.1.6. A chi si rivolge

Si rivolge agli insegnanti e a professionisti interessati alla crescita dei bambini/e ragazzi/e con "soluzioni senza distanze". Sono persone interessate a favorire l'"accessibilità all'istruzione e alla crescita senza distanze". Sono persone interessate a sperimentare percorsi di riflessione e azione condividendo idee, parole chiave, traguardi possibili, condizioni per raggiungerli.

5.1.7. Gli "elementi portanti"

Il protocollo consente una **tracciabilità** delle scelte e dei risultati di apprendimento e di crescita conseguiti. Consente la loro **classificazione**, cioè il posizionamento delle situazioni affrontate in termini di difficoltà e potenzialità, soluzioni e risultati possibili.

È inteso come repertorio **essenziale**, non nel senso di repertorio "minimo", ma nel senso di essenzialità che ha a che fare con le "condizioni necessarie" per affrontare i problemi umani riguardanti il rafforzamento delle condizioni per crescere bene insieme, lottando contro le disuguaglianze che lo impediscono.

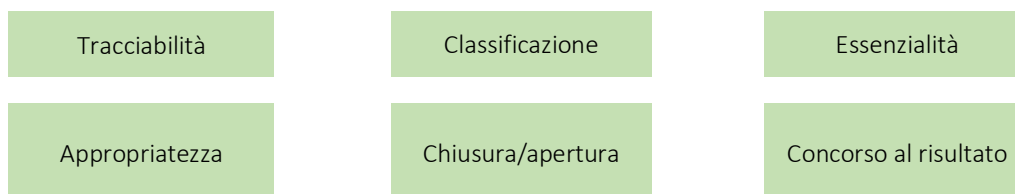
Per questo privilegia l'attenzione ad ogni ragazzo, la sua condizione di partenza, le sue capacità nell'affrontare i compiti di sviluppo insieme, senza distanze e senza disuguaglianze. Un intervento di questa natura è **appropriato** quando è coerente con le possibilità necessarie per personalizzare i tempi e i modi della crescita incoraggiata da traguardi condivisi.

Le verifiche preventive e successive possono favorirli, riconoscendo i rischi e le potenzialità a disposizione. Insieme consentono di ottimizzare la valutazione dei benefici possibili.

Il protocollo parla anche di "tempi da gestire" per facilitare l'esercizio delle responsabilità educative in termini di **chiusura/apertura**. È una condizione necessaria per valorizzare i gradi di libertà a disposizione e trasformare le procedure "povere di responsabilità" in ambienti dove affrontare insieme i problemi.

Per questo le parole chiave aiutano a valorizzare il coinvolgimento “senza distanza”. Avviene quando tutti quelli che partecipano si sentono valorizzati e protagonisti, contribuendo alla costruzione dei benefici condivisi. Infatti il buon uso del protocollo è stato (e potrà) essere valutato nel “*concorso al risultato*” di ognuno e di tutti (Tfhey Italia, 2016; Fondazione Zancan, 2014).

5.1.8. Le parole chiave del protocollo



5.2. Il percorso logico e pratico

Il protocollo è costruito per facilitare *il crescere e l'apprendere senza distanza* in una scuola che diventa ambiente di crescita insieme. La struttura è dinamica, articolata in “*sequenza di azioni e di decisioni*” da condividere lungo l’arco pedagogico.

5.2.1. Architettura

L’architettura è articolata in 5 fasi. Descrivono i passaggi necessari per ottimizzare l’osservazione, la decisione, la valutazione. Sono definiti in termini di:

1. *Conosco e capisco*: l’insegnante riconosce il singolo nel gruppo classe e come evolve nel tempo.
2. *Prefiguro traguardi possibili*: l’insegnante, a partire dalla “fotografia” in un determinato tempo, riesce a prefigurare e a condividere traguardi personali e di gruppo.
3. *Scelgo e Decidiamo*: come insegnante e studente/i costruiscono e condividono i traguardi e i benefici attesi.
4. *Faccio e Facciamo*: come insegnante e studente/i mettono in pratica le azioni specifiche per raggiungere i traguardi condivisi.
5. *Verifico e Valutiamo*: come insegnante e studente/i valutano il proprio operato e come lo condividono, in termini di benefici, di crescita personale e di gruppo.

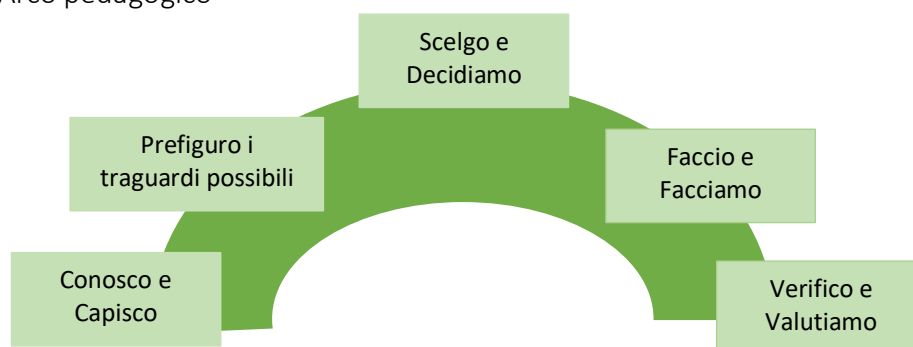
Fig. 5.1. Percorso logico/pratico

<i>F1</i> Conosco e Capisco	<i>F2</i> Prefiguro i traguardi possibili	<i>F3</i> Scelgo e Decidiamo	<i>F4</i> Faccio e Facciamo	<i>F5</i> Verifico e Valutiamo
Approfondisco Capacità e difficoltà	Prefiguro Risultati e Esiti	Condivido scelte/ azioni, Risultati Attesi/Esiti Attesi	Realizzo/Concorro al risultato	Verifico/Valuto con indici di Risultato e di Esito

È un percorso *lineare* (nel senso che ogni fase prepara la successiva) ed è un percorso *strategico* (nel senso ogni fase mette a disposizione l'energia per facilitare il raggiungimento dei traguardi e la condivisione dei benefici). Quello che si ottiene non è una conseguenza ma risultato di una intenzione e di una condivisione di responsabilità.

La versione *strategica* è meglio rappresentata nel formato che da lineare diventa arco autoportante. Esprime l'idea del concorso di forze che rinunciando alla loro separazione moltiplicano insieme le possibilità a disposizione.

Fig. 5.2. Arco pedagogico



I criteri proposti consentono, passo dopo passo, di verificare e valutare l'adeguatezza, la completezza, l'appropriatezza delle scelte, delle azioni, a livello individuale e grupppale.

Fase 1 – Conosco e Capisco

A. Obiettivo di fase 1

La fase 1 entra nel merito: delle capacità possedute, del livello e consistenza, delle condizioni per arricchirle e svilupparle.

La coppia *“conosco e capisco”* riguarda la messa a fuoco delle *“condizioni”*, per posizionarle in un piano orizzontale (ad esempio un piano cartesiano dove descrivere la situazione osservata mettendo in relazione i fattori rilevanti) e in altrettanti assi trasversali che parlano di profondità delle capacità e delle difficoltà. Insieme consentono di comprendere e mettere a fuoco le *potenzialità* a disposizione e la fatica necessaria per gestirle.

Questa fase, se gestita bene, riduce il rischio che un ragazzo possa dire *“l’insegnante è collegato con la classe ma non con me”*, cioè orienta e finalizza l’impegno perché ognuno si senta compreso e rispettato nella propria dignità e nelle proprie potenzialità.

B. Risultato di fase 1

Una rappresentazione della *“condizione da cui si parte”*. Consente di distinguere, ordinare, proporzionare, armonizzare le capacità di ogni componente della classe e dell’intera classe.

In questo modo si evita il risultato diffuso e tragico del *“tutto uguale”* e del *“tutti uguali”* allargando in modi ingiustificati le differenze che nascono dalla originalità di ogni persona ma diventano fonte di esclusione per i meno considerati. È una sconfitta annunciata che parte dal deficit di sforzo per *“personalizzare”* e *“differenziare”*, cioè gestire *“le giuste distanze”*, eliminando quelle non necessarie.

Quando non si personalizza, *“ci si allontana dal ragazzo”* e *“si allontana ogni ragazzo dalla possibilità di partecipare”* alla sua scuola, si impoverisce un ambiente chiamato invece ad armonizzare gli apprendimenti nei percorsi di crescita personali e gruppali.

Si realizza quando ogni ragazzo può dire *“questo lo so”* (*ho imparato, sono capace di...*) e può inoltre dire *“so quanto valgo”* (*sto crescendo*).

“Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur”.

Tutto quello che viene insegnato è compreso e accolto *“con le capacità”* di chi lo riceve. Lo posiziona *“a modo suo”* nel proprio sistema di conoscenze, significati e valori.

Questa espressione latina ci dice molto di più delle parole che utilizza. Ci dice che le capacità fanno la differenza nei modi di conoscere, di apprendere e nei modi di gestire il pensiero *“intuitivo”* e *“deduttivo”*. La gestazione degli apprendimenti avviene nel passaggio dal ricevere al comprendere, per trasformarsi in sapere e saper fare personale e relazionale.

Per questo motivo la fase 1 *“Conosco e capisco”* mette a disposizione un doppio risultato: il riconoscimento e la comprensione delle capacità e necessità di ogni ragazzo per apprendere e crescere meglio. *“Conosco e capisco”* è una sintesi temporanea delle potenzialità e delle difficoltà da considerare insieme per valorizzare le scelte successive.

I risultati sono espressi in termini *“analitici”* (identificano e descrivono le potenzialità, necessità, aspettative). In questo modo descrivono la *“condizione da cui si parte”* e a cui ancorare le scelte successive.

C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti

<i>I ragazzi</i>	<i>I genitori</i>	<i>Gli insegnanti</i>
“In una classe, anche se la prof ti rispiega, magari hai più timore di ripetere che non hai capito.”	“L’insegnante riesce a fare percepire una normalità nella non normalità... ci vuole grande umanità e flessibilità. ”	“Bisogna essere molto attenti, bisogna puntare molto sull’ ascolto dei bambini. ”
“Gli insegnanti della scuola in ospedale sono ‘disponibili in tutto, comprensione a mille’ , qualsiasi problema viene ‘rispiegato, fatto insieme’; sono disponibili nello spiegare, nell’approfondire gli argomenti.”	“ Le lezioni sono calibrate e personalizzate a seconda di quanto il ragazzo ha assimilato.”	“Il rapporto individuale richiede un’alta concentrazione: bisogna stare attenti a quello che dice uno, a quello che dice l’altro , come va la lezione, e per chi ha difficoltà di concentrazione è difficile anche quello.”
“Nei momenti difficili la disponibilità, la comprensione , la flessibilità degli insegnanti sono un aiuto fondamentale.”	“Sanno coinvolgere, riescono a mantenere attiva la curiosità dando feedback positivi e incoraggiandolo a seguire i propri interessi. ”	“La prima cosa che faccio è chiedere al ragazzo quali sono i suoi interessi, cosa gli piaceva fare... ”

D. Strumenti e Suggerimenti

La costruzione dei profili personali

Come si possono “rappresentare” i profili dei bambini/ragazzi della classe? Un modo per rappresentarli è ad esempio mappare i punti di forza (capacità) e i punti di debolezza (necessità), in modo da ottenere una visione multidimensionale distribuita in 4 aree:

1. *area della conoscenza*: quali capacità cognitive, come diventano abilità?
2. *area delle relazioni*: quale rete di relazioni? quanto sono estese nello spazio di vita?
3. *area della salute*: quali capacità organico/funzionali? Sono in buona salute?
4. *area dei valori*: desideri, quali aspirazioni, passioni, valori?

È stato realizzato nello stress test con risultati interessanti e valorizzanti ogni componente della classe, in tempi brevi e non facili (ultime settimane di scuola), prima del passaggio al successivo ordine di scuola. I risultati sono stati utilizzati per facilitarlo.

Attribuire un punteggio ad ogni fattore (scala da 1 a 5) ai seguenti aspetti:

Elenco studenti	Conoscenza					Relazioni					Salute					Valori				
	Livello capacità cognitive, comportamenti					Livello di relazioni, di dotazione dello spazio di vita					Livello delle capacità funzionali					Livello di aspirazioni, valori, desideri				
1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

La costruzione del profilo consente una sintesi, una analisi globale in cui le diverse capacità, relazioni, apprendimenti... si compongono in una visione unitaria.

Fase 2 – Prefiguro i traguardi possibili

A. Obiettivo di fase 2

Nella fase 2 vengono scelti e prefigurati gli obiettivi di apprendimento da descrivere come:

- RA (*Risultati Attesi*),
- EA (*Esiti Attesi*).

La differenza è importante perché sostanziale:

- gli RA sono traguardi misurabili in termini di output (*sono riuscito a fare ...*),
- gli EA sono traguardi misurabili in termini di outcome, cioè di benefici (*sono capace di...*).

La trasformazione da obiettivi a risultati/esiti attesi consente di “pensare in termini di traguardi” che, come abbiamo appena visto, potranno essere descritti come “*sono riuscito a fare*” (risultato), “*mi sento capace di affrontare problemi come questo*” (esito).

Entrambi (RA ed EA) possono essere associati alle capacità e alle potenzialità necessarie per “riuscire”, avendo in mente che “riuscire” e “sono capace” sono modi di esprimere il livello di apprendimento e di crescita di ogni ragazzo. Tutte le volte che questo non avviene, bisogna chiedersi se i traguardi attesi “*erano dentro o fuori portata delle capacità*”.

B. Risultato di fase 2

La prefigurazione delle possibilità a disposizione tiene conto della “condizione attuale”. È la “*condizione da cui partire*” definita in Fase 1, per scegliere traguardi ragionevoli e sfide affrontabili, a misura delle possibilità e capacità di ogni ragazzo.

La prefigurazione di risultato e/o di esito viene *condivisa con il ragazzo*. Si conclude con un “*accordo di risultato*” e, tutte le volte che è possibile, con un “*accordo di esito*”. L'accordo collega le forze, le finalizza solidalmente, facilita il raggiungimento dei traguardi condivisi.

La possibilità di gestire queste differenze dipende dalla maturazione del ragazzo e dalla relazione tra alunno e insegnante.

C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti

<i>I ragazzi</i>	<i>I genitori</i>	<i>Gli insegnanti</i>
“[parlando dei docenti] (...) sono molto attenti, rispiegano, si fermano, capiscono la situazione, si soffermano sugli argomenti ostici, non vogliono finire il programma a tutti i costi; sono più che altro interessati al fatto che i ragazzi abbiano capito ciò che viene spiegato. ”	“[Parlando della figlia] non è riuscita a partecipare ad alcune videolezioni con la sua classe, le insegnanti dell'ospedale l'hanno aiutata, le hanno spiegato gli argomenti persi, hanno creato delle slides con PowerPoint. L'hanno aiutata a recuperare. ”	“È difficile far capire loro [genitori] che io cerco di dare dei compiti che siano alla portata dei bambini e il ruolo dei genitori è solo quello di ricordare loro che lo devono fare e basta.”
		“Gli si dà lo strumento per perseguire con le proprie gambe. ”
		“Si tratta di trovare quella strada per cui non è tanto quello che faccio ma quello che mi fa sì che.... ”

D. Strumenti e suggerimenti

La “prefigurazione dei traguardi possibili” riguarda abilità associabili ai “*compiti di sviluppo*”. Sono di natura organica, funzionale, cognitiva, relazionale, valoriale... La prefigurazione di risultato e/o di esito riguarda i modi di apprendimento e può ad esempio considerare:

- necessità e potenzialità del *pensiero associativo e simbolico*, quello che gestisce le combinazioni di significato, le intuizioni, le attribuzioni, le strutture di senso in *modi originali*, come avviene ad esempio con la *sintesi del poeta*;
- necessità e potenzialità di sviluppo del *pensiero deduttivo*, quello che gestisce le dimostrazioni, le argomentazioni, le filiere (della matematica, della sintassi...) e dove il problema non è associare ma ricavare, dedurre, giustificare, utilizzare grammatiche e sintassi, imparare a gestire *strutture logiche*, come avviene con la *sintesi del matematico*.

Quando un bambino si rivede nelle foto scattate quando era più piccolo non vede un indice, ma quanto e come è cambiato. Per questo si delineano alcuni suggerimenti.

Suggerimento 1: Nel definire un obiettivo, l’asticella è troppo alta può prefigurare una *sconfitta annunciata* per entrambi (il ragazzo e il suo insegnante). Se è troppo bassa la prefigurazione di risultato/esito può essere una *rinuncia*, un’occasione persa per ridurre la distanza da quello che si potrebbe diventare.

Suggerimento 2: Gli obiettivi sono “persona-centrici”, cioè costruiti a partire dalle capacità e necessità, proprie dello studente. Per questo vanno resi *misurabili in un arco di tempo* utilizzando *fattori osservabili*. Non è difficile, basta trasformare un obiettivo in un “risultato/esito atteso” da raggiungere. In questo modo diventa osservabile e misurabile da tutte le parti in gioco. Conviene utilizzare una *sintassi* che aiuti a gestire questa trasformazione mettendo in relazione “*soggetto, verbo e specificazione di risultato/esito*”. In questo modo si può collegare:

1. *chi è responsabile, il soggetto del fare...*,
2. *il verbo che descrive l’azione per raggiungere il traguardo atteso*,
3. *la specificazione di risultato/esito associata a uno o più fattori osservabili*.

La forma elementare è la seguente:

1. *soggetto*: chi lo fa,
2. *verbo*: che cosa fa,
3. *specificazione di risultato/esito*: i fattori osservabili che lo descrivono in termini misurabili.

Esempio: “*Elena completa la traduzione del testo nel tempo assegnato*” è un risultato atteso di tipo RA (Elena ha imparato a tradurre rispettando i tempi, è riuscita a fare...), mentre “*Elena organizza un gruppo di lavoro con i compagni per lavorare insieme sulla traduzione*” è un esito atteso di tipo EA perché evidenzia l’acquisizione di una capacità (il gruppo di lavoro è diventato capace di farlo).

Suggerimento 3: Provalo con un gruppo di ragazzi, senza confondere:

- le *Risposte* con gli *Obiettivi*,
- gli *Strumenti* con le *Soluzioni*,
- la *Conoscenza di quello che si potrebbe fare* con la *Prefigurazione dei traguardi*,
- i *Desideri* con i *Risultati/esiti* realistici,
- la prefigurazione di *Risultato* con la prefigurazione di *Esito*.

Fase 3 – Scelgo e Decidiamo

A. Obiettivo di fase 3

Nella fase 3 si realizza la **condivisione** degli impegni tra le parti coinvolte (il ragazzo, il gruppo, la classe, i genitori...). La condivisione non riguarda solo le *motivazioni* (i perché) ma anche i *Risultati* e/o gli *Esiti* attesi (cioè il *cosa* e il *come*).

Per questo Risultati ed Esiti attesi devono essere chiari e concreti, descritti in termini di:

- *cose da fare*, traguardi da raggiungere osservabili e misurabili dalle parti interessate;
- *benefici* personali e relazionali, osservabili con indici di arricchimento personale e relazionale.

La possibilità di concordare un traguardo irrobustisce le possibilità di raggiungerlo, perché incentiva il desiderio e la volontà. L'accordo ben gestito facilita la verifica di efficacia con riferimento:

- al “compito”,
- alla sua “personalizzazione”,
- al “concorso al risultato” di chi lo realizza,
- a un repertorio di azioni associate ai risultati e/o agli esiti attesi,
- alle modalità e gli strumenti per documentarli.

B. Risultato di fase 3

Il risultato di fase si concretizza nel passaggio dall'io al noi, nel passaggio al progetto prefigurato in fase due a quello condiviso. Si concretizza in due modi:

- con un accordo di risultato,
- con un accordo di esito.

La differenza è riconoscibile nella diversa intensità della condivisione e nella diversa consistenza del traguardo. Se è un compito da realizzare il ragazzo potrà dire “sono riuscito a farlo”, se è una competenza e abilità da acquisire potrà dire “sono capace di farlo”. Il primo accordo spesso prepara la possibilità del secondo. Visti nella logica educativa sono entrambi passaggi fondamentali per la crescita, da valorizzare con soluzioni personalizzate.

C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti

<i>I ragazzi</i>	<i>I genitori</i>	<i>Gli insegnanti</i>
“Il prof. ideale non è quello che ti dice cosa devi fare, ma perché lo fai e come si fa ”.	“ Bisogna ripensare i ritmi dell'insegnamento , perché i tempi e gli spazi dettati dell'isolamento a domicilio non sono quelli della quotidianità, in cui il bambino si alza, esce, va a scuola ecc.”	“ Il decidere insieme, il costruire insieme potendo dire “Io ci sono e sono qui per te.”
“(…) non dare per scontato che siccome siamo a casa si può lavorare di più.”		“(…) abbiamo lasciato scegliere il “come” alle famiglie.”

D. Strumenti e suggerimenti

Suggerimento 1

Le azioni personali, gruppali, di classe contribuiscono ad ottimizzare le potenzialità grazie all'incontro delle diverse capacità e responsabilità. Il risultato ottenuto in piccolo gruppo è di tutti, anche di chi non lo avrebbe raggiunto da solo.

Suggerimento 2

Utilizzare la mappa "Azioni e Responsabilità"

<i>Chi fa...</i>	
<i>Cosa</i>	
<i>Perché</i>	
<i>Strumenti (come)</i>	
<i>Risultati</i>	
<i>Tempi</i>	

Fase 4 – Faccio e Facciamo

A. Obiettivo di fase 4

L'espressione "faccio e facciamo" parla in modo *individuale* e *plurale* per utilizzare condizioni diverse per raggiungere traguardi in condizioni:

- individuali,
- di coppia,
- nel gruppo finalizzato,
- nel gruppo classe.

Il contributo di ogni ragazzo è posizionato nell'insieme delle capacità e potenzialità. Alla classe tradizionale, gestita in presenza, subentra la classe gestita a distanza che può ridurre le distanze (fisiche, relazionali, cognitive...) valorizzando ogni capacità.

È il capitale a disposizione, da gestire di volta in volta nei *setting* a disposizione, *componendo micro sistemi di responsabilità e di capacità*.

Avviene più facilmente nel "lavoro per progetti" dove le capacità di una squadra vengono distribuite tra il lavoro in classe e in altri luoghi (Vecchiato T., 2017). La classe in presenza e in distanza deve necessariamente valorizzare tutte le configurazioni di responsabilità a disposizione, modulate in ragione dei piccoli, medi e grandi obiettivi da raggiungere.

È possibile con nuovi modi di essere scuola e di essere classe, di gestire le consegne, i tempi, gli strumenti, valorizzando il "concorso al risultato" di ogni ragazzo "in presenza e in distanza". Lo hanno evidenziato soprattutto gli insegnanti di sostegno, che ogni giorno cercano di sostenere e incoraggiare le capacità dei più deboli, senza escludere nessuno (a misura di tutti).

Avviene quando "tutti" possono dire "lo abbiamo fatto insieme" e "ognuno" può dire "ho contribuito in questo modo". Avviene nel "*passaggio dall'io al noi*".

In sintesi: nel "Faccio e Facciamo" è necessario gestire input semplici e molteplici, coordinati, con tutti gli strumenti a disposizione (WhatsApp, telefono, Skype, Zoom, ...) cercando la giusta misura, il giusto dosaggio, la giusta distanza. Si può con mezzi poveri (alla portata di tutti) e proprio per questo ricchi nel contribuire ai "traguardi condivisi". La didattica non è "tempo da riempire" ma "speranza, futuro da costruire".

B. Risultato di fase 4

Per il *singolo*:

- migliorare le proprie capacità e averne consapevolezza,
- autodeterminarsi nel raggiungimento dell'obiettivo di risultato/esito.

Per la *classe*:

- realizzare attività condivise, con supporti cartacei e digitali, dove i risultati sono misurabili (rispetto alle attese) e valutabili (rispetto ai contenuti).

Per *entrambi*:

- massimizzare il costo/efficacia, il rapporto tra mezzi e conoscenze nei tempi a disposizione (cioè efficacia possibile).

C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti

<i>I ragazzi</i>	<i>I genitori</i>	<i>Gli insegnanti</i>
“Gli insegnanti non fanno la lezione e basta, ma si soffermano, ti chiedono, si confrontano, hai tempo per le tue considerazioni,(...)”	“A scuola non osava chiedere perché timido, nel rapporto uno a uno la timidezza è andata via e si è sentito più libero di chiedere, raccontare...”	“Nelle lezioni di didattica a distanza dovrebbe essere garantito un momento in cui si facilita l’interazione diretta tra [pari], per fare qualcosa insieme e vedere un risultato finale... ”
“La lezione individuale è più proficua, facilita la comprensione, favorisce il dialogo e il confronto , quando non si comprende qualcosa l’insegnante rispiega.”	“La maestra di italiano e quella di matematica li hanno divisi in 2 gruppi da 6-7 bambini ciascuno, per facilitare la gestione della lezione. ”	“Il punto di forza è stato un testo che potesse piacere e creare confronto e dibattito. ”
“La lezione individuale è più comoda, perché il prof. segue, interagisce, è più facile chiarire i dubbi , però manca il confronto, ovvero la "classe", dove si impara e ci si supporta a vicenda. ”	“Così come si trovano a giocare online alla playstation, allo stesso modo potrebbero fare lavori di gruppo che li impegnino di più in modo interattivo. ”	“Capita che facciamo lezioni con piccoli gruppi , ma è un evento abbastanza raro. Quando capita è un grosso vantaggio e fa davvero piacere ai ragazzi. ”
“ A distanza la scuola e spogliata della relazione con i compagni, "è più pesante", se si limita al trasferimento di nozioni. ”	“(…) manca il confronto con i compagni (la possibilità di condividere le paure delle interrogazioni, le incertezze delle risposte).”	

D. Strumenti e suggerimenti

La mappa delle azioni e delle responsabilità di Fase 3 si può riutilizzare come strumento di governo e monitoraggio delle azioni condivise per valorizzare l’apporto di tutti.

	<i>Definito in fase 3</i>	<i>A che punto siamo?</i>
<i>Chi fa...</i>		
<i>Cosa</i>		
<i>Perché</i>		
<i>Strumenti</i>		
<i>Risultati</i>		
<i>Tempi</i>		

Fase 5 – Verifico e Valutiamo

A. Obiettivo di fase 5

La differenza tra verifica e valutazione

Significa riconoscere i fondamentali di ogni relazione di educativa e utilizzarli avendo chiara la differenza tra verifica (*verum facere*) e valutazione (*verum dicere*) senza confonderle. In questo modo è più facile riconoscere i benefici, i cambiamenti positivi, quanto sono stati facilitati da relazioni motivanti. Verificando e valutando è possibile evidenziare il concorso al risultato delle capacità del bambino/ragazzo. Per questo la Verifica e la Valutazione vanno gestite in modi complementari.

Verifica	Valutazione
Nella verifica si considera se quello che è stato previsto e concordato è stato fatto, con specifica attenzione ai <i>risultati attesi</i> e agli <i>esiti attesi</i> .	<ul style="list-style-type: none">– Come hai fatto a farcela/non farcela?– Che cosa ti aiutato/non ti ha aiutato?– Cosa è cambiato?

Il focus è cioè sulle *condizioni* di “riuscita/non riuscita”, di “raggiungimento/non raggiungimento”. La *valutazione* aiuta a identificarli, a riconoscerli, a capire i loro determinanti, a ridurre i margini di incertezza, a comprendere i perché della riuscita.

La valutazione non giudica, ma rilegge in termini di crescita il percorso che ha portato agli esiti raggiunti. Quando valutazione è negativa è necessario chiedersi:

- Ci sono stati errori di sovrastima/sottostima delle competenze?
- La conoscenza e comprensione e/o la prefigurazione dei traguardi non erano adeguate, ma superficiali e approssimative?
- Non c'è stato l'impegno necessario?
- Sono stati presi considerazione percorsi alternativi per evitare i rischi di insuccesso?

B. Risultato di fase 5

- Sintesi della verifica dell'insegnante.
- Sintesi della valutazione dell'insegnante.
- Sintesi della verifica e della valutazione condivisa con il ragazzo.

C. Cosa dicono i ragazzi, i genitori, gli insegnanti

<i>I ragazzi</i>	<i>I genitori</i>	<i>Gli insegnanti</i>
“Il fattore che aiuta di più a stimolare il coinvolgimento è quando i prof, durante la lezione, chiedono 'cosa ne pensate?' . In classe questo approccio veniva fuori più naturalmente, ma lo stesso professore cerca di farlo anche adesso che siamo online e questo è un elemento positivo.”	“Nelle verifiche utilizzano dei test, (si compila e si invia, dopo non si può più correggere). L'insegnante corregge e poi tara la lezione successiva in base agli errori presenti nella verifica. È un metodo positivo, che la scuola normale non può adottare perché sono in tanti.”	“Si valorizza sempre tutto quello che producono, le abilità e competenze che emergono. Va sempre fatta la correzione insieme, parlare della prova e di come è andata . È importante dare un feedback diretto.”
“ La capacità di coinvolgerci con un dibattito/confronto , ad esempio un paragone e un aggancio al presente e all'attualità, è una modalità che ci fa stare più attenti. Una lezione attiva, non solo una spiegazione finita lì.”	“Durante le videolezioni le maestre spiegano e fanno piccole verifiche (domanda in diretta, ed esercizi che caricano sulla piattaforma, da svolgersi non in diretta), poi giornalmente mandano i compiti secondo il calendario scolastico.”	“Quello che interessa non è l'apprendimento dei contenuti ma il riuscire a far emergere la parte abile . Serve valutazione più globale su autostima, autonomia, resilienza, capacità relazionale, percorso formativo.”

D. Strumenti e suggerimenti



“Stesse parole diverso significato”

Quanto sei cresciuto? (Verifica)

Quanto sei cresciuto! (Valutazione)

Perché

Avviene nel passaggio dall'*io* al *noi*, accendendo le capacità e responsabilità necessarie.

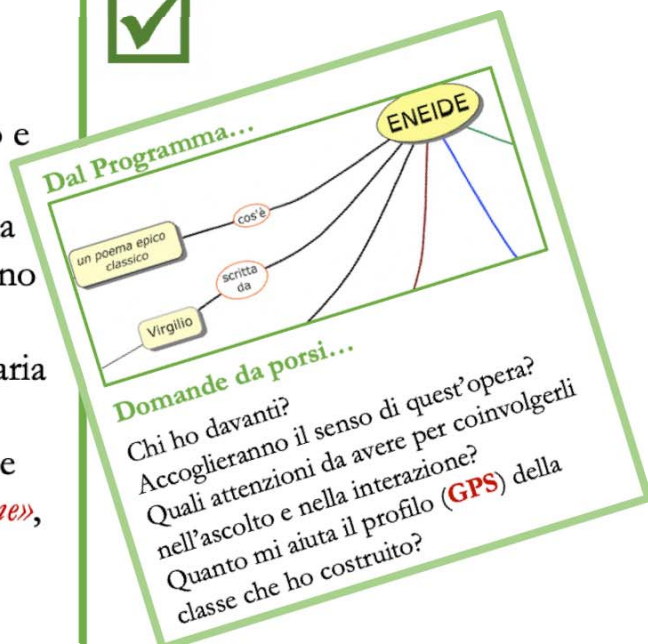
Nel *logic model* tradizionale la verifica e la valutazione considerano l'output come un prodotto. Per questo viene *associato un valore del prodotto a chi lo ha fatto*. È una ridu-

zione materiale (materialistica) di un'esperienza di crescita (esistenziale). Il passaggio da verifica (verum facere) alla valutazione (verum dicere) allarga invece lo sguardo dall'oggetto al soggetto. È la condizione necessaria per riconoscere e valorizzare il concorso generativo al risultato passando da “quanto vale” a “quanto valgo”.

1. Conosco e Capisco

Capacità del singolo/del gruppo, loro livello e consistenza, condizioni per arricchirle e svilupparle. «Conosco e capisco» è la messa a fuoco delle «condizioni»: insieme consentono di comprendere e mettere a fuoco le potenzialità a disposizione e la fatica necessaria per gestirle e incoraggiarle.

→ Ridurre il rischio che il ragazzo possa dire *«L'insegnante è collegato con la classe ma non con me»*, cioè orienta e finalizza l'impegno perché ognuno si senta compreso e rispettato nella propria dignità umana.

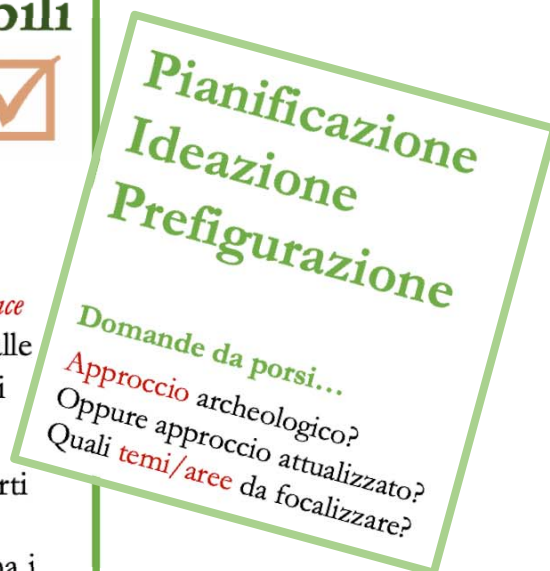


2. Prefiguro i traguardi possibili

3. Scelgo e Decidiamo

In **Fase 2**, si scelgono e prefigurano gli **obiettivi** di apprendimento da descrivere come **traguardi misurabili** in termini di **output** (*sono riuscito a fare ...*) e come traguardi misurabili in termini di outcome, cioè di **benefici** (*sono capace di...*). Entrambi i traguardi vanno associati alle capacità e alle potenzialità necessarie per «riuscire» e sono condivisi con i ragazzi. *«Erano dentro o fuori portata delle capacità?»*

In **Fase 3** si realizza la **condivisione degli impegni** tra le parti coinvolte (il ragazzo, il gruppo, la classe, i genitori...). La condivisione non riguarda solo le motivazioni (i perché) ma i **traguardi attesi** (**chiari e concreti**): cosa fare/quali benefici.



4. Faccio e Facciamo

Utilizzare condizioni diverse per raggiungere i traguardi in condizioni (setting): individuali, in coppia, nel gruppo finalizzato, nel gruppo classe. Il contributo di ogni ragazzo è immaginato e posizionato nell'insieme delle capacità e potenzialità della classe, componendo e ricomponendo micro sistemi di responsabilità e di capacità.

In questo modo le consegne, i tempi, gli strumenti, le modalità di lavoro devono valorizzare il “concorso al risultato” (lo abbiamo realizzato insieme) di ogni ragazzo “in presenza e in distanza”.



Lavorare sulla loro capacità di trovare risposte, a partire da F1

Domande da porsi...

Quale **linguaggio** utilizzare? Compito scritto oppure «post»? Qual è il **canale** giusto per raggiungerli?

Cosa può metterci **ognuno**?

Quali **tattiche** per «anticipare» il tema?

5. Verifico e Valutiamo

Il focus è sulle **condizioni** di “riuscita/non riuscita”, di “raggiungimento/non raggiungimento” dei traguardi (risultati e/o esiti attesi). La valutazione aiuta a identificarli, a meglio riconoscerli, a capire i loro determinanti, a ridurre i margini di incertezza e comprendere i **perché della riuscita**. Non giudica, ma è funzionale alla crescita, permette di ragionare sul percorso che ha portato agli **esiti** ottenuti.



Essere in F5 anche quando non è un F5!

Domande da porsi...

Ho fatto **errori** di sovrastima/sottostima delle competenze?

La **prefigurazione** dei traguardi è stata inadeguata, superficiale, approssimativa?

6. Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2019), *Per non crescere poveri. La valutazione di esito e di impatto sociale nel confronto internazionale*, Monografico "Studi Zancan", 3-4/2019.
- Alberti V., Bertelli A. (2005), *SOS apprendimento. Esperienze didattiche e multimedialità nella scuola in ospedale e nell'istruzione domiciliare*, Vita e Pensiero, Milano.
- Annunziata M. et al. (a cura di) (2012), *La ricerca clinica in pediatria: aspetti etici e criticità*, Fondazione ISTUD, http://service-istud.it/up_media/pw_scientiati/pediatria.pdf (ultimo accesso 31 agosto 2020).
- Barbero Vignola G., Bezze M., Canali C., Geron D., Vecchiato T. (2016a), *Povertà educativa: il problema e i suoi volti*, Studi Zancan, 3, pp. 5-20.
- Barbero Vignola G., Canali C., Eynard M., Vecchiato T. (2016b), *Cos'è importante per essere felici. La parola ai ragazzi*, in "Studi Zancan", 4, pp. 19-28.
- Carroll M., Hand K., Budinski M., Baxter J. (2020), *Life during COVID-19*, Australian Institute of Family Studies, Melbourne.
- Bigoni M., Bortolotti S., Fort M., Loviglio A. (2020), *Compiti a casa per i genitori nella didattica a distanza*, Lavoce.info, 7.05.2020, <https://www.lavoce.info/archives/66531/compiti-a-casa-per-i-genitori-nella-didattica-a-distanza/> (accesso 8 maggio 2020).
- Canali C., Vecchiato T., (2011), *RISC – Rischio per l'infanzia e soluzioni per contrastarlo*, Quaderni della Ricerca Sociale n. 12, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Roma.
- Canali C., Vecchiato T., *Produrre e utilizzare evidenze: l'esperienza del laboratorio multicentrico PersonaLAB*, in "Studi Zancan", 2/2012, pp. 39-46.
- Canali C., a cura di (2013), *Lavorare con bambini e ragazzi in difficoltà in Toscana. Risultati e riflessioni sul progetto Risc-PersonaLAB*, Regione Toscana, Istituto Innocenti, Firenze.
- Canali C., Geron D., Vecchiato T. (2019), *Italian families living in poverty: Perspectives on their needs, supports and strengths*. Children and Youth Services Review 02/2019; 97:30-35.
- Canali C., Geron D., Neve E., Sica M., Villosio C., a cura di (2019), *Toolkit. Sistemi integrati per la prima infanzia*, [Progetto Intesys](#).
- Capurso M. (2006), *Bambini malati cronici a scuola*, in "Difficoltà di apprendimento", Vol. 12, n. 1, ottobre 2006 pp. 51-70, Edizioni Erickson, Trento
- Capurso M., Vecchini A. (2010), *Un profilo professionale degli insegnanti di scuola in ospedale*, in "L'integrazione scolastica e sociale", novembre 2010, 9/5, pp. 520-526, Edizioni Erickson, Trento.
- Catenazzo T., a cura di (2019), *La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare. Formazione degli insegnanti e linee di indirizzo nazionali*, Carocci Editore, Roma.
- Catenazzo T. (2020), *La scuola in ospedale ai tempi del Coronavirus*, in "Tuttoscuola", 602, pp.48-49.
- Chiusano E., Nesi F., Bertolotti M., Putzu V., Fagioli F. (2015), *Ipotesi di strategie di inclusione e di multilinguismo in oncologia pediatrica*, in Canali C., Sica M. (2015), *Multilinguismo e sviluppo delle identità culturali nella prima infanzia*, Idee Condivise Tfiy n. 6.
- Dell'Antonia F., Varriale V. (2019), *Un contributo alla terapia: la scuola in ospedale*, in Catenazzo T., a cura di (2019), *La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare. Formazione degli insegnanti e linee di indirizzo nazionali*, Carocci Editore, Roma, pp. 37-51.
- Elmer T, Mepham K, Stadtfeld C (2020), *Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland*, PLoS ONE 15(7): e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>

- Elmer T., Boda Z., Stadtfeld C. (2017), *The co-evolution of emotional well-being with weak and strong friendship ties*, Network Science 5 (3): pp. 278-307.
- Fernandez E. (2019), *Povert  infantile nel contesto australiano*, in Studi Zancan 3-4, pp. 30-37.
- Ferraro S. (2013). *Dalla scuola in ospedale alla scuola a domicilio... e oltre: una sfida possibile*, in "Tecnologie Didattiche", 21 (2), pp. 110-113.
- Fondazione Zancan (2014), *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povert . Rapporto 2014*, Il Mulino, Bologna.
- Fondazione Zancan (2017), *POVERI e COSÌ non SIA. La lotta alla povert . Rapporto 2017*, Il Mulino, Bologna.
- Fondazione Zancan (2020), *La lotta alla povert    innovazione sociale. La lotta alla povert . Rapporto 2020*, Il Mulino, Bologna.
- Georgiadi M., Kourkoutas E.E. (2010), *Supporting pupils with cancer on their return to school: a case study report of a reintegration program*, in "Procedia Social and Behavioral Sciences", 5, pp. 1278-1282.
- Gambarota F., Capello F., Barbero Vignola G. (2016), *Il benessere psicosociale degli adolescenti con malattia onco-ematologica*, in "Studi Zancan", 5, pp. 35-45.
- Istat (2020), *Spazi in casa e disponibilit  di computer per bambini e ragazzi*, Istat, <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- Petracca S. (2019), *Fare scuola in ospedale e a domicilio: aspetti didattici e organizzativi*, in Catenazzo T., a cura di (2019), *La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare. Formazione degli insegnanti e linee di indirizzo nazionali*, Carocci Editore, Roma, pp. 28-36.
- Osservatorio Povert  Educativa #ConIBambini (2020), *Disuguaglianze digitali. Bambini e famiglie tra possibilit  di accesso alla rete e dotazioni tecnologiche nelle scuole*, <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf>
- Quarello P., Bertorello N., Bertolotti M., Zucchetti G., Fagioli F. (2015), *La rete oncoematologica pediatrica come sistema integrato di cura*, in Canali Sica (2015), *Sistemi integrati: nuove frontiere per i servizi all'infanzia*, Idee Condivise Tfey n. 5.
- Santo G., Floredan E., Amici S. (2020), *Nasce una nuova figura: l'educatore di comunit  digitale*, <http://www.animazione sociale.it/leducatore-di-comunita-digitale/> (accesso 31 agosto 2020).
- Tfey Italia (2016), *Il futuro nelle nostre mani. Investire nell'infanzia per coltivare la vita*, Il Mulino, Bologna.
- Vecchiato T. (2016), *GIA cio  valutazione di impatto generativo*, Studi Zancan, 2, pp. 5-18.
- Vecchiato T. (2017), *Mappe di idee e logic model*, in Fondazione Zancan (2017), *POVERI e COSÌ non SIA. La lotta alla povert . Rapporto 2017*, pp. 69-88, Il Mulino, Bologna.

Allegato 1. Promotori e comunicazione

La comunicazione sul progetto è stata avviata dai Ministeri competenti in collaborazione con Con I Bambini e Fondazione Zancan il 20 maggio con comunicato stampa, descrittivo del progetto e del protocollo d'intesa che verrà elaborato grazie al progetto. Di seguito il link per poterlo leggere:

http://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_4_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=sala-stampa&p=comunicatistampa&id=5548

Altre fonti di divulgazione sono state:

1. AGENPARL - sito, Facebook e Twitter - [20-05-20]
2. AGENSIR - sito - [20-05-20]
3. Agenzia Nova - sito - [20-05-20]
4. ANSA – Canale Legalità e scuola - sito e Twitter- [20-05-20]
5. Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia e l'adolescenza – sito - [29-05-20]
6. Con i bambini Impresa sociale - sito, Facebook e Twitter - [20 e 22-05-20]
7. ConMagazine.it - sito - [22-05-20]
8. Crescerebene.org - sito - [20-05-20]
9. Fondazione Emanuela Zancan Onlus - sito, Facebook e Twitter - [20 e 21-05-20]
10. Gilda Venezia - sito - [23-05-20]
11. La Difesa del Popolo- sito - [21-05-20]
12. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - sito - [20-05-20]
13. Ministero della Salute - sito - [20-05-20]
14. NelPaese.it – Quotidiano on-line di Legacoopsociali- sito, Facebook e Twitter - [21-05-20]
15. OrizzonteScuola.it - sito e Facebook - [20-05-20]
16. Professionisti Scuola Network - sito e Twitter - [23-05-20]
17. Pubblica Amministrazione 24 de IlSole24ore – Facebook - [21-05-20]
18. Redattore sociale - sito - [20-05-20]
19. Scuola24 - Il quotidiano della Formazione, dell'Università e della Ricerca del IlSole24ore - sito - [21-05-20]

Allegato 2. Collaborazioni

Centri sanitari e referenti

A.O.U. Città della Salute e della scienza di Torino Presidio Infantile Regina Margherita SC Oncoematologia Pediatrica e centro Trapianti, Torino (*Dott.ssa Franca Fagioli*)

Dipartimento funzionale di Emato-Oncologia Pediatrica Istituto G. Gaslini, Genova Quarto (*Dott.ssa Maria Luisa Garré*)

Fondazione MBBM / AO San Gerardo clinica pediatrica universitaria, Monza (*Prof. Andrea Biondi*)

A.O.U Meyer Centro di Eccellenza Oncologia ed Ematologia pediatrica - SOC Oncologia, Ematologia e Trapianto di Cellule Staminali Emopoietiche, Firenze (*Dott. Claudio Favre*)

Azienda Ospedaliera di Padova onco-ematologia pediatrica, Padova (*Prof. Alessandra Biffi*)

A.O.R.N. Santobono - Pausilipon Dipartimento di Oncoematologia, Napoli (*Dott. Giuseppe Menna*)

A.R.N.A.S. Civico di Cristina e Benfratelli, U.O.C Oncoematologia Pediatrica, Palermo (*Dott. Paolo D'Angelo*)

Psicologhe

Claudia Peirolo e Giulia Zucchetti (Torino), Francesca Nichelli (Monza), Sonia Di Profio (Genova), Flavia Camera (Napoli), Paola Guadagna (Palermo), Rosanna Martin (Firenze).

Scuole in ospedale

Scuola in Ospedale di Torino: Francesca Michelon (scuola primaria), Maria Aliberti e Tiziana Catenazzo (scuola secondaria di I grado), Teresa Filardo (scuola secondaria di II grado)

Scuola in Ospedale di Monza: Angela Passoni (scuola primaria), Flavia Tarquini (scuola secondaria di I grado), Lorena Almansi (scuola secondaria di II grado)

Scuola in Ospedale di Firenze: Silvia Simoni (secondaria II grado)

Scuola in Ospedale di Napoli: Tristana Dini (secondaria II grado), Ornella Catapano e Raffaella Ruocco (secondaria I grado)

Scuola in Ospedale di Palermo: Anna Calia (scuola primaria), Eleonora Croce (scuola secondaria di I grado), Carmela Tilotta (scuola secondaria di II grado)

Approfondimenti con le scuole

Roberta Cerutti, Daniela Ambrosetti, Matteo Antonioli, Ornella Marino, Patrizia Mazzucca e Antonietta Zangari (*IC "Locatelli-Quasimodo", Scuola Gianni Rodari, Milano*); Maria Antonietta Castiello e Alessia De Carolis (*IC "Giovanni Palombini", plesso Palombini, Roma*), Rossella Di Donato, Marzia Ghiotti e Nadia Febbo (*IC Pescara 7, Scuola "Raffaele Laporta" e Scuola "11 febbraio 1944", Pescara*), Grazia Agagliate (*IC Santa Maria di Moncalieri, Moncalieri*), Antonio Micciulla e Chiara Antonini (*IC "Giovanni Palombini", plesso Rivisondoli, Roma*), Susanna Lazzarini (*I.I.S. "L. B. Alberti", Abano Terme*), Alessandro Soldi (*Istituto Professionale per i Servizi commerciali e sociosanitari L. Einaudi, Pistoia*), Ramona Ontanu (*I.P.S.I.A. "Enrico Bernardi", Padova*) e Giuseppe Arcudi (*I.I.S. "Righi - Guerrisi", Reggio Calabria*).