



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in  
Scienze del linguaggio  
(Ordinamento ex D.M. 270/2004)

Tesi di Laurea Magistrale

**La didattica a distanza nell'emergenza Covid-19.**

**Una proposta di lezione online inclusiva e accessibile per la lingua  
tedesca nella scuola secondaria di secondo grado.**

**Fernunterricht während des Covid-19-Notstands.**

**Vorschlag für einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht  
in Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II.**

Relatore  
Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**  
Ch. Prof. Peter Martin Paschke

**Laureanda**  
Silvia Bragato  
Matricola 849083

**Anno Accademico**  
2019/2020



## Abstract

Questa tesi prende le mosse dall'attuale situazione sociale dovuta alla pandemia per Covid-19 per il cui contenimento molti governi in tutto il mondo si sono trovati costretti a chiudere le scuole e a ripensare la normale didattica in presenza. Per questo, a partire da marzo 2020 in Italia tutte le scuole, i docenti e gli studenti hanno dovuto attrezzarsi per passare dalla didattica in presenza alla didattica a distanza (DaD).

Nella prima parte del presente elaborato partendo da un'analisi del fenomeno della Didattica a Distanza come risposta al problema della chiusura delle scuole, le caratteristiche, le differenze, i punti critici, si passerà poi ad analizzare quei gruppi di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) che risentono particolarmente dei risvolti svantaggianti di questa modalità. Vengono messi in luce due gruppi di studenti: quelli con svantaggio socio-economico e quelli con svantaggio linguistico-culturale e diverso background linguistico, con particolare riferimento agli studenti neoarrivati in Italia, nel contesto della scuola secondaria di secondo grado.

Nella seconda parte si presenta una possibile messa in pratica della teorie e delle buone pratiche riguardanti la didattica inclusiva a distanza, al fine di proporre una lezione online inclusiva e accessibile per l'insegnamento della lingua tedesca nella scuola secondaria di secondo grado.

Abstract in tedesco

Die vorliegende Arbeit entsteht in engem Zusammenhang mit der aktuellen sozialen Situation der Covid-19-Pandemie. Viele Staaten in der ganzen Welt sahen sich gezwungen, alle Schulen zu schließen, um die Ansteckung einzuschränken. Aus diesem Grund, mussten die Lehrkraft und die Schüler\*innen aller italienischen Schulen seit März 2020 vom Präsenzunterricht zum Fernunterricht übergehen.

Diese Arbeit lässt sich in zwei Teile gliedern. In dem ersten Teil geht es zuerst um eine Analyse des Phänomens des Fernunterrichts als Lösung für das Problem der Schulschließung, um seine Besonderheiten und Schwierigkeiten sowie die Unterschiede zum Präsenzunterricht. Anschließend werden zwei Gruppen von Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf (wörtliche Übersetzung des englischen Terminus *Special Education Needs*) thematisiert, die am meisten durch diese Situation benachteiligt sind: Schüler\*innen mit sozioökonomischer Benachteiligung und solche mit sprachlicher und kultureller Benachteiligung und unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund, mit besonderem Bezug auf die, die gerade in Italien angekommen sind und die Sekundarschule II besuchen.

In dem zweiten Teil wird ein Vorschlag für einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II präsentiert. Dieser Vorschlag stellt eine mögliche praktische Anwendung der Theorien und der guten Praktiken betreffend die inklusive Didaktik während des Fernunterrichts dar.

## Abstract in inglese

The present work is closely related to the current social situation of Covid-19 pandemic. Many States have been forced to close all schools to limit the contagion. For this reason, since March 2020 teachers and students in all Italian schools have had to switch from face-to-face teaching in classroom to distance learning online.

This work can be divided into two parts. The first part deals with an analysis of the phenomenon of distance learning as a solution to the problem of school closure, its peculiarities and difficulties as well as the differences to face-to-face teaching.

Afterwards two groups of students with Special Educational Needs (BES), who are particularly affected by the disadvantageous implications of distance teaching methods are analysed. Those two groups of students are: students with socio-economic disadvantage and those with linguistic-cultural disadvantage and different linguistic background, with particular reference to students who have just arrived in Italy, in the context of upper secondary school.

The second part presents a proposal for inclusive and accessible online lesson of German as a foreign language in the Italian upper secondary level. This proposal represents a possible practical application of theories and good practices related to inclusive teaching methodologies during distance education.

## Indice

	Pag.
Einleitung.....	1
Parte teorica	
1. La Didattica a Distanza nell'emergenza Covid-19 .....	4
1.1. Il contesto sociale e il quadro normativo .....	5
1.2. Le caratteristiche della DaD e le differenze rispetto alla didattica in presenza .....	7
1.2.1. <i>Il luogo</i> .....	8
1.2.2. <i>La motivazione</i> .....	9
1.2.3. <i>Il contesto</i> .....	10
1.2.4. <i>L'attenzione</i> .....	11
1.3. Attention span .....	12
1.3.1. <i>Attention span e apprendimento</i> .....	13
1.3.2. <i>Attention Span e eLearning</i> .....	19
1.4. I risultati dell'indagine Indire .....	21
1.4.1. <i>Alcuni dati introduttivi</i> .....	22
1.4.2. <i>Modalità didattiche</i> .....	22
1.4.3. <i>Qualità percepita della DaD</i> .....	26
1.4.4. <i>I tempi della DaD</i> .....	27
1.4.5. <i>Partecipazione e inclusione</i> .....	29
1.5. L'indagine di Save the Children <i>I giovani ai tempi del Coronavirus</i> .....	32
1.6. Uno sguardo sulla Didattica Digitale Integrata .....	37
1.7. Conclusioni .....	41
2. Cosa sono i Bisogni Educativi Speciali .....	43
2.1. Chi sono gli studenti con BES: la normativa italiana .....	45
2.2. Lo svantaggio linguistico e culturale: il caso degli alunni con cittadinanza non italiana .....	50
2.2.1. <i>La normativa per gli studenti con cittadinanza non italiana</i> .....	50
2.2.2. <i>La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema                 scolastico italiano e la dispersione scolastica</i> .....	53
2.2.3. <i>Ricadute sull'apprendimento degli studenti di madrelingua non                 italiana</i> .....	56

2.3. Lo svantaggio socioeconomico: il punto di vista della ricerca sulla relazione tra lo svantaggio socioeconomico e lo sviluppo del linguaggio .....	58
2.4. Alcuni interventi didattici specifici per studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.....	65
2.5. Inclusione e accessibilità per alunni con BES nella classe ad abilità differenziate .....	67
2.6. La didattica delle lingue straniere per alunni con BES nella classe ad abilità differenziate: tra difficoltà e vantaggi .....	72
2.7. Conclusioni	76
3. Vom inklusiven Unterricht in Klassenzimmer zur inklusiven Online-Unterricht: gute Praxis im Fernunterricht .....	78
3.1. Kontextuelle Implikationen .....	79
3.1.1. <i>Die vertikale und horizontale Beziehung im Fernunterricht</i> .....	81
3.1.2. <i>Die Rolle der Familie im Fernunterricht</i> .....	83
3.2. Gute Praxis im Fernunterricht .....	84
3.2.1. <i>Fernunterrichtsformen</i> .....	84
3.2.2. <i>Organisation und Strukturierung des Fernunterrichts</i> .....	86
3.2.3 <i>Fernunterricht planen: Das „Fünf-Schritte-Schema“</i> .....	89
3.2.4. <i>Methodische Ansätze: Kooperatives Lernen, Peer-Touring, Flipped Classroom</i> .....	91
3.2.5. <i>Inklusiven Fernunterricht planen: Strategien für Schüler mit besonderem Bildungsbedarf</i> .....	97
3.2.5.1. <i>Vor dem Unterricht</i> .....	101
3.2.5.2. <i>Während des Unterrichts</i> .....	103
3.2.5.3. <i>Nach dem Unterricht</i> .....	103
3.3. Fazit.....	104
Parte Pratica – Praktischer Teil	
4. Vorschlag für einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II.....	105
4.1. Beschreibung des Vorschlags und Hinweise auf die theoretischen Grundlagen .....	105
4.2. Vor dem Unterricht .....	108
4.3. Während des Unterrichts .....	109
4.4. Nach dem Unterricht .....	111

4.5. Fazit .....	112
Schlusskapitel .....	114
Riferimenti bibliografici .....	118
Riferimenti legislativi .....	124
Riferimenti sitografici .....	127
Appendice .....	129
Proposta di lezione online per la lingua tedesca: L'imperativo .....	129



## Einleitung

Das italienische Schulsystem sah sich ab März 2020 wegen der Covid-19-Pandemie gezwungen, alle Schulen zu schließen und den traditionellen Unterricht zu verändern. Die Covid-19-Pandemie hat so zur Entwicklung des Fernunterrichts geführt. Aus diesem Grund mussten die Lehrkräfte den Präsenzunterricht in Fernunterricht übertragen. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, den Fernunterricht inklusiv zu gestalten und den Einstieg in die Lernplattformen für alle zu garantieren.

In der vorliegenden Arbeit wird das Thema des Fernunterrichts in Zusammenhang mit dem „besonderen Bildungsbedarf“ der Lernenden mit Schwierigkeiten behandelt. Insbesondere wird die Frage behandelt, wie die Inklusion im Fernunterricht in Italien gefördert und verbessert werden kann. Der Fernunterricht ist gegenwärtig ein vieldiskutiertes und strittiges Thema, mit dem alle Lehrkräfte und Lernenden sich jeden Tag auseinandersetzen. Das Thema des Fernunterrichts ist von allgemeinem Interesse, weil es hochaktuell ist. Für den Forschungsdiskurs ist dieses Thema relevant, weil es verschiedene Implikationen hat. Vor allem ergibt sich die Notwendigkeit, das Phänomen zu untersuchen, um organisatorische Instrumente und Muster bereitzustellen.

Der Begriff „Fernunterricht“ (Übersetzung des italienischen Ausdrucks *Didattica a Distanza*) hat sich dank den Medien in der italienischen Umgangssprache mit dem Akronym „DaD“ verbreitet.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht zu entwickeln, in dem die bewährten Praktiken und Hinweise, die die Inklusion fördern, konkretisiert werden. Zu diesem Zweck werden die Merkmale des Fernunterrichts im Vergleich zum Präsenzunterricht dargestellt und es wird der „besondere Bildungsbedarf“ der Lernenden mit sozioökonomischer, sprachlicher und kultureller Benachteiligung untersucht, um nützliche Hinweise für die Planung eines inklusiven Fernunterrichts zu zeigen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. In dem theoretischen Teil beschäftigen wir uns mit drei zentralen Themen: dem Fernunterricht, dem „besonderen Bildungsbedarf“ und der Planung eines inklusiven Fernunterrichts.

Das erste Kapitel ist dem Phänomen des Fernunterrichts gewidmet. Zunächst wird der soziale und gesetzliche Rahmen vorgestellt, der zur Schließung der Schulen geführt hat. Weiterhin werden die Besonderheiten und die Schwierigkeiten des Fernunterrichts, als

einer Antwort auf das Problem der Schulschließung, sowie die Unterschiede zum Präsenzunterricht präsentiert. Danach wird ein Überblick über die Aufmerksamkeitsspanne (*attention span*) im Zusammenhang mit dem Onlineunterricht gegeben. Ein kurzer Ausblick auf die „Integrierte Digitale Unterricht“ (Übersetzung des italienischen Terminus *didattica digitale integrata*), die die neue Richtung des italienischen Schulsystems für die Sekundarstufe II darstellt, schließt das Kapitel ab.

Ein großer Teil des ersten Kapitels ist der Präsentation von Daten aus zwei Umfragen gewidmet, die während des Lockdowns im Frühjahr 2020 durchgeführt wurden. Für den Zweck dieser Arbeit ist die Analyse der Untersuchung von INDIRE<sup>1</sup> besonders relevant, denn diese Umfrage untersucht die Meinungen der italienischen Lehrkräfte zu sehr wichtigen Fragen im Zusammenhang mit der Erfahrung des Fernunterrichts.

Die Lehrkräfte wurden unter anderem gefragt, welche didaktischen Methoden sie während des Fernunterrichts angewendet haben, wie sie die Qualität des Fernunterrichts wahrnahmen, wie die Teilnahme am Unterricht und die Einbeziehung der Schüler war, wie sie die Inklusion im Fernunterricht beurteilten.

Die Daten der Untersuchung von Indire zeigen, dass vor allem die Schüler\*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ vom Fernunterricht ausgeschlossen wurden, insbesondere solche mit sozioökonomischer Benachteiligung und solche mit sprachlicher und kultureller Benachteiligung.

Angesichts dieser Ergebnisse wird im zweiten Kapitel der Begriff „besonderer Bildungsbedarf“ (wörtliche Übersetzung des englischen Terminus *special educational needs*) thematisiert. Im Mittelpunkt des Kapitels stehen die zwei obengenannten Kategorien von Schülern mit besonderem Bildungsbedarf: Schüler\*innen mit sozioökonomischer Benachteiligung und solche mit sprachlicher und kultureller Benachteiligung und unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund, mit besonderem Bezug auf die Schuler\*innen ohne italienische Staatsangehörigkeit (Übersetzung des italienischen Ausdrucks *Cittadinanza non italiana -CNI*).

In der Folge dienen diese Aspekte als Ausgangspunkte für die Diskussion im dritten Kapitel über die guten Praktiken betreffend die Planung und die Strukturierung eines inklusiven Fernunterrichts. Im dritten Kapitel werden einige nützliche Hinweise für die

---

<sup>1</sup> INDIRE ist die Italienische Abkürzung für den Namen einer Forschungsanstalt des italienischen Bildungsministeriums, und zwar *Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*, der auf Deutsch als „Nationales Institut für Dokumentation, Innovation, Schulpädagogik“ übersetzt werden kann.

Planung eines inklusiven und barrierefreien Online-Unterrichts erläutert, mit besonderem Bezug auf die Methoden, die die Beteiligung und das Lernen der Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf fördern können. Demzufolge werden in diesem Kapitel die folgenden Aspekte beleuchtet, die für den inklusiven Fernunterricht relevant sind: die Planung eines inklusiven Unterrichts, die Methoden die auf „sozialer Vermittlung des Wissens“ basieren, Organisationsaspekte des Fernunterrichts, das „Fünf-Schritte-Schema“.

Der praktische Teil dieser Arbeit besteht darin, die im vorhergehenden Kapitel dargelegten Theorien bei der Entwicklung eines Unterrichtsvorschlags konsequent anzuwenden.

Kapitel vier ist der Darstellung des Vorschlags für einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II gewidmet. In diesem Kapitel werden die Struktur des Unterrichts und die Funktionen der Übungen beschrieben. Die Handlungen und die Aktivitäten, die zu diesem Vorschlag gehören, können die Inklusion fördern und den Einstieg in die fachlichen Inhalte erleichtern. Der Unterrichtsvorschlag befindet sich im Anhang am Ende dieser Arbeit.

Der Beschreibung des Vorschlags folgt ein Schlusskapitel, in dem die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst werden und einige Schlussbemerkungen geäußert werden.

In dieser Arbeit werden einige Abkürzungen verwendet, deren Bedeutung im Nachfolgenden erklärt wird:

BES = *besonderer Bildungsbedarf* (wörtliche Übersetzung von *bisogni educativi speciali* – *special educational needs*).

CAD = nach Fähigkeiten differenzierten Klasse (wörtliche Übersetzung des Begriffs *classe ad abilità differenziate*).

CNI = ohne italienische Staatsangehörigkeit (Übersetzung des italienisches Ausdrucks *Cittadinanza non italiana*).

DaD = Fernunterricht oder Online-Unterricht (Übersetzung des italienisches Ausdrucks *didattica a distanza*)

DDI = Integrierter digitaler Unterricht (Übersetzung des italienisches Ausdrucks *didattica digitale integrata*).

INDIRE = Nationales Institut für Dokumentation, Innovation, Schulpädagogik (Übersetzung von *Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa*)

SES = sozioökonomischer Status (wörtliche Übersetzung des englischen Begriffs *socioeconomic status* – auf Italienisch *status socioeconomico*).

## Capitolo 1. La Didattica a Distanza nell'emergenza Covid-19

Partendo dal contesto sociale e dal quadro normativo, in questo primo capitolo, si cerchiamo di definire le caratteristiche della DaD e di individuarne le differenze rispetto alla didattica in presenza. A questo scopo ci vengono in aiuto i rapporti dell'Indire sull'*Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown*<sup>2</sup>. L'indagine dell'Indire, pur non rappresentando in modo esaustivo il quadro generale nazionale (infatti il numero dei docenti rispondenti al questionario è 3.774, un numero decisamente esiguo se paragonato ai dati del MIUR, secondo cui per l'anno scolastico 2019/2020 i posti per il personale docente sono 684.880<sup>3</sup>), offre una "base analitica di riflessione, analisi e confronto" (Indire, dicembre 2020, p. 7) per alcune considerazioni sulla didattica a distanza. L'indagine si pone l'obiettivo di ricercare le "pratiche didattiche realizzate dai rispondenti durante il periodo di emergenza sanitaria" e "sondare come e in che misura la chiusura della scuola legata all'emergenza Covid-19 abbia influito sulle pratiche didattiche di questi docenti e sull'organizzazione delle loro scuole" (Indire, luglio 2020, p. 6). Per il presente elaborato risultano di particolare interesse i dati relativi alle modalità didattiche, alle strategie di inclusione impiegate e l'analisi sui tempi e sulla qualità percepita della DaD.

Si propone, inoltre, un paragone con alcuni dati emersi dall'indagine condotta da Save the Children e Ipsos dal titolo *I giovani ai tempi del Coronavirus*, che indaga la percezione della DaD da parte dei giovani adolescenti.

Infine, si porrà l'attenzione sul tema della Didattica Digitale Integrata, come logica prosecuzione della DaD, che potrebbe andare a "integrare la didattica in presenza soprattutto nel secondo ciclo, oppure sostituirla del tutto in caso di nuovo lockdown<sup>4</sup>" (Indire, luglio 2020, p. 8).

---

<sup>2</sup> INDIRE (2020a). *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown*. Report preliminare, luglio 2020; INDIRE (2020b). *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown*. Report integrativo, dicembre 2020.

<sup>3</sup> Fonte: MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Disponibile al link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058> (28/01/2021)

<sup>4</sup> INDIRE (2020). *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown*. Report preliminare, luglio 2020, p. 8.

## 1.1. Il contesto sociale e il quadro normativo

La rapidissima diffusione del Covid-19 nel febbraio-marzo 2020 ha spiazzato tutto il mondo creando una situazione inaspettata e mai sperimentata prima, che ha provocato dei cambiamenti profondi nelle nostre vite quotidiane, mettendo a dura prova la società e l'economia. L'11 marzo 2020 lo stato di pandemia è stato dichiarato ufficialmente dall'OMS chiedendo ai singoli Stati di "intraprendere un'azione urgente e aggressiva"<sup>5</sup> per ridurre la trasmissione del virus. Proprio per cercare di ridurre la trasmissione del virus, già con il decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6 dal titolo *Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-2019*, il Consiglio dei Ministri disponeva la "sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, (...) compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza"<sup>6</sup> per i Comuni delle Regioni Lombardia e Veneto maggiormente colpiti dal virus. Il Dpcm dell'8 marzo 2020 estende le restrizioni ad altre regioni e province e prevede a seguito della sospensione delle attività didattiche in presenza "in ogni caso la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza"<sup>7</sup>. Inoltre, nel sito del Ministero dell'Istruzione si specifica che i dirigenti scolastici "attivano per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza, con particolare attenzione alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità"<sup>8</sup>. Per i dirigenti scolastici l'obbligo di attivare la didattica a distanza consiste per lo più nell'espletare adempimenti relativi all'organizzazione dei tempi di erogazione della DaD, degli strumenti tecnologici, degli aiuti per sopperire alle difficoltà delle famiglie e dei docenti privi di sufficiente connettività.

Successivamente, il Dpcm del 9 marzo 2020 estende le disposizioni del precedente Dpcm, vale a dire lockdown e conseguente sospensione delle attività didattiche, a tutto il territorio nazionale vietando "ogni forma di assembramento di persone in luoghi pubblici

---

<sup>5</sup> WHO *Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. Testo originale: "And we have called every day for countries to take urgent and aggressive action". Disponibile al link <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (28/01/2021)

<sup>6</sup> Decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6. *Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*. Art. 1, Comma 2, lettera d).

<sup>7</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 8 marzo 2020. *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*. Art. 1, comma 1, lettera h).

<sup>8</sup> <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html> (28/01/2021)

o aperti al pubblico”<sup>9</sup>. L’obbligatorietà dell’attività di didattica a distanza è sancita dal decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, trasformato in Legge 6 giugno 2020, n. 41, in cui all’articolo 2, comma 3, si stabilisce che non solo i dirigenti scolastici ma anche “il personale docente assicura le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici a disposizione”<sup>10</sup>.

L’indicazione data dal governo di sopperire alla sospensione delle attività didattiche nelle scuole attivando “modalità di didattica a distanza”<sup>11</sup> è stata individuata per evitare il blocco del sistema scolastico ed è riconducibile a un “percorso di accompagnamento della scuola e dei docenti verso un uso consapevole delle tecnologie nella didattica e per la didattica” iniziato con il Piano Nazionale Scuola Digitale 2008 (Indire, Luglio 2020, p. 7). Successivamente, il tema della digitalizzazione viene ribadito nel Piano Nazionale Scuola Digitale 2015, il quale “concorre alla formazione dei docenti sull’innovazione didattica e lo sviluppo della cultura digitale nell’insegnamento” e “lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti” (Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019 p. 32)<sup>12</sup>. Inoltre, il Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019 include tra le priorità per la formazione dei docenti le “competenze digitali e i nuovi ambienti di apprendimento” ponendosi come obiettivo fondamentale quello di “rafforzare la preparazione del personale docente all’utilizzo del digitale, usando il linguaggio della didattica e promuovendo con convinzione la didattica attiva” (Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019 p. 32)<sup>13</sup>.

Infine, nel *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione* (Piano Scuola 2020-2021) in riferimento alla riapertura delle scuole a settembre 2020 emerge che la Didattica Digitale Integrata (DDI) potrà subentrare alla DaD. In questo senso, le *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata* forniscono indicazioni su come progettare la DDI prevista nel Piano Scuola 2020-2021 che potrà essere adottata “nelle scuole secondarie di II grado, in modalità complementare alla didattica in presenza, nonché da parte di tutte le istituzioni

---

<sup>9</sup> Governo Italiano. *Misure per il contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica*. <http://www.governo.it/it/iorestoacasa-misure-governo> (28/01/2021)

<sup>10</sup> Testo del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22 *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione accademica* (in Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 143 del 6 giugno 2020, pag. 132)

<sup>11</sup> <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html> (28/01/2021)

<sup>12</sup> Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019. [https://www.istruzione.it/piano\\_docenti/allegati/32-35.pdf](https://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/32-35.pdf)

<sup>13</sup> Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019. [https://www.istruzione.it/piano\\_docenti/allegati/32-35.pdf](https://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/32-35.pdf)

scolastiche di qualsiasi grado, qualora emergessero necessità di contenimento del contagio” (Linee guida per la Didattica digitale integrata, p. 1)<sup>14</sup>. In particolare, le Linee Guida sottolineano l’importanza del tema della disabilità e dell’inclusione scolastica come “priorità irrinunciabile” e sanciscono l’impegno delle Istituzioni a “garantire, adottando tutte le misure organizzative ordinarie e straordinarie possibili, (...) la presenza quotidiana a scuola degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, in particolar modo di quelli con disabilità, in una dimensione inclusiva vera e partecipata” (Linee guida per la Didattica Digitale Integrata, p. 7).

Il quadro normativo presentato fin qui si limita a citare le principali norme che hanno regolamentato la sospensione dei servizi educativi durante il lockdown tra marzo e giugno 2020 conducendo il mondo della scuola verso modalità di didattica a distanza, pertanto, non è comprensivo di tutte le norme disposte dal Governo da inizio pandemia fino ad oggi, in quanto non è questo lo scopo della presente trattazione. Per un quadro riassuntivo delle normative statali si rimanda al sito web del Governo italiano alla pagina “Misure per il contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica”<sup>15</sup>.

## 1.2. Le caratteristiche della DaD e le differenze rispetto alla didattica in presenza

Già prima degli stravolgimenti dovuti alla pandemia, la formazione online (e-Learning) e la formazione mista in presenza e online (Blended learning) si sono rivelate essere “soluzioni efficaci” e “un buon compromesso a livello organizzativo per gli adulti”, tuttavia è “in ambito scolastico con studenti di diverse fasce di età (che) risulta evidente l’importanza [...] del ruolo dell’insegnante” (Saladino, 2020).

Partendo dalla premessa che “la formazione a distanza non ha – e non pare possa ambire ad avere – la stessa efficacia e lo stesso impatto significativo della formazione in presenza” (Saladino, 2020, Introduzione) questa modalità è stata adottata dai docenti per colmare la necessità di stare accanto ai propri allievi come punti di riferimento e per offrire una continuità didattica ed educativa nel periodo dell’emergenza sanitaria. La DaD è quindi una risposta ad una situazione di emergenza e come tale è un fenomeno

---

<sup>14</sup> Linee guida per la Didattica digitale integrata. Disponibile al link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee+Guida+DDI+.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f> (28/01/2021)

<sup>15</sup> Governo Italiano. *Misure per il contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica*. <http://www.governo.it/it/iorestoacasa-misure-governo> (28/01/2021)

complesso e sarebbe riduttivo pensare che “la formazione a distanza sia, di fatto, la formazione d’aula erogata attraverso dispositivi tecnologici” (Saladino, 2020, cap. 2.2.).

In primo luogo la formazione a distanza dovrebbe tenere conto dei “fondamenti biologici, culturali e tecnologici dell’apprendimento in modo da avere la conoscenza personale di base per progettare sessioni di insegnamento più funzionali a ogni specifica situazione”, in secondo luogo sarà necessario “ripensare e rivedere le aspettative di apprendimento” e infine considerare quali sono gli strumenti tecnologici che si hanno a disposizione cercando di “massimizzare il risultato, minimizzando il numero di strumenti da utilizzare” (Saladino, 2020, cap. 2.2.). Nella teoria, per fruire di “una buona formazione a distanza, tutti gli utenti dovrebbero avere a disposizione una stabile connessione a internet, un PC o un tablet funzionanti, e (quasi sempre) una stampante” (Saladino, 2020, cap. 2.2.), tuttavia nella realtà quotidiana è raro che nelle famiglie ogni figlio abbia queste risorse disponibili, ben funzionanti e ad uso esclusivo, almeno per il tempo necessario per seguire le ore di lezione programmate.

Dal punto di vista pratico “esistono delle differenze di base tra l’apprendimento in presenza e quello a distanza” le quali “hanno un forte impatto sull’efficacia del processo di apprendimento e vanno tenute a mente nel percorso di progettazione delle lezioni online” (Saladino, 2020, cap. 2.1.). Oltre a ciò emergono delle sostanziali differenze nelle esigenze dei discenti in base all’ordine e al grado scolastici. I diversi contesti scolastici dell’Infanzia, della Primaria e della Secondaria di Primo e Secondo grado presentano esigenze e modalità di apprendimento differenti. Nella scuola secondaria di Primo grado, ad esempio, si cercherà di “favorire l’apprendimento mediante la collaborazione e il lavoro di gruppo privilegiando la varietà degli strumenti” mentre in quella di Secondo grado si tenderà a “favorire l’apprendimento (...) privilegiando la relazione” (Saladino, 2020, cap.2.1. Fig.8).

Saladino (2020) individua quattro elementi fondamentali che distinguono la lezione in aula dalla lezione in DaD: il luogo, la motivazione, il contesto e l’attenzione. Nei seguenti paragrafi approfondiamo ciascuno di questi elementi.

### 1.2.1. *Il luogo*

Il luogo dello studio per eccellenza è l’aula e svolge “un ruolo fondamentale nel far sentire l’allievo a suo agio” (Saladino, 2020, cap.2.1, figura 9). Il processo di apprendimento è influenzato dal luogo fisico in cui si studia, se in un’aula scolastica può



risultare “più semplice mantenere un ambiente concentrato sulla lezione” lo stesso non vale se ci si trova a seguire la lezione online in luoghi che non sono dedicati esclusivamente allo studio, ma “che di solito sono dedicati ad altro come la cucina, la sala da pranzo o il salotto” (Saladino, 2020, cap.2.1.). Proprio per l’importanza che “il cervello riconosca l’ambiente nel quale si trova come un luogo dove studiare” si consiglia agli alunni durante la DaD di “trovare un luogo anche se non ampio da dedicare allo studio” al fine di “riconoscere quello spazio come la nuova ‘aula’, facilitando l’atteggiamento e la predisposizione mentale all’apprendimento” (Saladino, 2020, cap.2.1.).

L’importanza del luogo dello studio è riconosciuta anche dai ricercatori Rita Dunn e Kenneth Dunn. Il modello di insegnamento da loro proposto, infatti, è “composto da quattro categorie di *stimoli* e diciotto *elementi* che influenzano l’apprendimento” tra i quali troviamo, tra gli altri, gli *stimoli ambientali* che comprendono i seguenti elementi: suono, luce, temperatura e design (Saladino, 2020, cap.1.2, figura 6). Le varie combinazioni personali di questi elementi nel luogo dove si studia possono quindi influenzare l’apprendimento. A proposito del suono, alcune persone prediligono studiare in silenzio, altre con la presenza di un suono, ad esempio la musica, altri preferiscono una luce soffusa e altri una intensa. Per quanto riguarda la temperatura alcuni preferiscono studiare in ambienti caldi e altri in ambienti freschi, tuttavia è utile ricordare che la *memoria sensoriale* (preposta alla ricezione degli stimoli interni ed esterni e alla trasmissione dell’input alla *memoria a breve termine*) è influenzata dalla temperatura e che “un ambiente fresco favorisce l’apprendimento” (Saladino, 2020, cap.1.3.). Infine per design si intende l’essere più a proprio agio a studiare su una sedia a scuola, su una poltrona a casa o su un tavolo in una biblioteca. In sintesi, si può affermare che dal modello degli studiosi Rita Dunn e Kenneth Dunn emerge come gli stimoli ambientali presenti nel luogo dove si studia e le modalità di apprendimento scelte possano influenzare l’apprendimento.

### 1.2.2. *La motivazione*

La motivazione è un elemento cruciale in tutti i contesti di apprendimento, sia in presenza che a distanza. Essa dipende soprattutto da fattori quali “l’età, il contesto scolastico abituale, le relazioni esistenti” (Saladino, 2020, cap.2.1, figura 9) ed è “strettamente legata al tipo di supporto che gli allievi ricevono dal loro ambiente e dal

loro contesto”, pertanto “coinvolgere i genitori sensibili, attenti e che possono seguire i figli può aumentare la motivazione degli studenti” (Saladino,2020, cap. 2.1.).

L’elemento della motivazione si inserisce nel modello di apprendimento dei ricercatori Rita Dunn e Kenneth Dunn all’interno degli *stimoli emotivi*, (insieme a perseveranza, responsabilità e struttura) ed evidenzia come gli “studenti coinvolti a livello emotivo apprendono meglio e con maggiore facilità” (Saladino, 2020, cap.1.2.). Inoltre, “gli studenti motivati accolgono in modo proattivo gli obiettivi e l’assegnazione di compiti, mentre quelli non motivati vanno coinvolti con più azioni” (Saladino, 2020, cap.1.2.).

A proposito di coinvolgimento nella DaD, si consiglia di stimolare gli alunni a “pensare al futuro più che alla situazione attuale, poiché la visione a breve termine potrebbe essere influenzata in modo significativo dalla condizione di isolamento che stiamo vivendo” (Saladino,2020, cap. 2.1.).

### 1.2.3. *Il contesto*

Il terzo elemento che distingue la lezione in aula dalla DaD si riferisce al contesto della classe che “è esso stesso un elemento di apprendimento fondamentale e va ricreato” (Saladino, 2020, cap. 2.1. Fig.9). Lo sviluppo delle abilità linguistiche avviene all’interno di uno spazio fisico e sociale in cui le pratiche didattiche del docente interagiscono con gli alunni, con i loro pensieri e atteggiamenti. Secondo Armstrong (1999) l’ambiente di apprendimento è un “*eco contesto cognitivo e didattico*”.

Ricreare il contesto di apprendimento che si ha in classe è possibile attraverso la “*creazione di piccoli gruppi di lavoro* (diade o triade) con compiti semplici e ben definiti, e con una finalità conosciuta a priori e una valorizzazione a livello classe” (Saladino, 2020, cap.2.1.). Un esempio di attività da svolgere in piccoli gruppi “per creare un ambiente collaborativo e valorizzare l’impegno ad apprendere” può essere “il compito di riassumere la lezione con mappe mentali, schemi cronologici e approfondimenti” (Saladino, 2020, cap.2.1.). Inoltre, si consiglia di utilizzare il materiale prodotto anche come strumento di ripasso per aumentare il processo di ritenzione” (Saladino, 2020, cap.2.1.).

In riferimento al modello di apprendimento di Rita Dunn e Kenneth Dunn, si può creare un collegamento tra il contesto classe e la categoria degli *stimoli sociologici*, in quanto all’interno del contesto classe si sviluppano le relazioni con i pari e con

l'insegnante, e come afferma Saladino "lavorare da soli, con dei pari, con degli adulti o con varie combinazioni di figure può impattare in modo significativo sul processo di apprendimento grazie alla relazione che si vive mentre si apprende" (Saladino,2020,1.2.). Il contesto è forse l'elemento che segna maggiormente la differenza tra la formazione in presenza e la formazione online e sta alla base delle motivazioni per cui "la formazione in presenza non potrà mai essere sostituita in modo totale da quella a distanza poiché (...) vi è l'elemento relazionale che concorre in modo significativo a determinare l'apprendimento positivo" (Saladino, 2020, cap. 2.2.).

#### 1.2.4. *L'attenzione*

Il terzo elemento fondamentale che si differenzia nella DaD riguarda l'attenzione. Nel progettare le lezioni online bisogna tenere in considerazione tempi e distrazioni. Infatti, nella DaD "l'attenzione risulta più sensibile all'intervento di elementi di disturbo" (Saladino, 2020, cap.2.1, figura 9) e "dato che la soglia di attenzione sostenuta è di 40-45 minuti si consiglia di mantenere la durata della lezione online in queste tempistiche" (Saladino, 2020, cap.2.1.).

Stare molte ore al giorno davanti a uno schermo risulta difficile e per questo è importante il distanziamento delle sessioni di studio attraverso la programmazione scolastica settimanale delle diverse materie e la distrazione, cioè l'inserimento di brevi pause tra le sessioni di studio. In questa situazione di emergenza sanitaria e DaD appare necessario come non mai "fornire delle tecniche e dei principi validi anche per l'organizzazione dello studio individuale al di fuori dell'aula" (Saladino, 2020, cap. 1.3.).

L'apprendimento distanziato e la mescolanza di approcci tenendo presente gli stili di apprendimento (Attivista, Riflessivo, Pragmatico, Teorico), possono aumentare la comprensione e il ricordo di quanto appreso e di conseguenza anche l'attenzione (Saladino, 2020, cap. 1.4.).

Nella progettazione delle lezioni a distanza Saladino evidenzia l'efficacia delle tecniche di apprendimento del *Microlearning* o *Bite-sized learning* e degli *open loops* per migliorare la concentrazione degli allievi.

Il principio che sta alla base del *Bite-sized learning* prevede "sessioni di apprendimento molto brevi della durata di pochi minuti" (Saladino, 2020, cap.1.4.). Accogliere questo principio nella progettazione delle lezioni online può risultare utile, in quanto "è meglio svolgere due sessioni di studio più brevi, che una sola più lunga, e

immaginare un applicazione pratica che veda l'unione di due o più compiti" (Saladino, 2020, cap.1.4.).

La tecnica degli *open loops* consiste nel "programmare le lezioni e le sessioni di studio in modo da lasciare aperto un argomento da una volta all'altra" e risulta molto efficace "per far sì che gli studenti ricordino il più possibile e nel miglior modo possibile" (Saladino, 2020, cap.1.4.). Un esempio pratico può essere quello di "predisporre un test prima della lezione e fornire le risposte in un secondo momento, magari durante la lezione successiva, può essere una modalità semplice da attuare per stimolare la curiosità e far lavorare il cervello sulle risposte corrette." (Saladino, 2020, cap.1.4.). Dato che nella DaD la sensibilità verso gli elementi di disturbo è più alta, ad esempio si pensi al fastidio dovuto all'interruzione da parte di una terza persona o ad un evento inaspettato, inserire questa tecnica come "modalità di insegnamento [potrebbe abbassare] il 'fastidio' percepito" (Saladino, 2020, cap.1.4.).

Il consiglio di Saladino per incentivare l'attenzione degli studenti è quello di prevedere "un semplice *questionario di apprendimento* (a risposta vero/falso)" e di anticipare "a inizio lezione che questo verrà somministrato al termine della spiegazione", inoltre, suggerisce anche che "*prendere appunti con carta e penna* attiva in modo significativo i processi di memoria" (Saladino, 2020, cap.2.1.).

Desideriamo dedicare alcuni paragrafi all'approfondimento dell'attenzione, e in particolare, dell'*attention span* in rapporto all'apprendimento e alla formazione online, in quanto l'insegnante può agire concretamente per aumentare l'attenzione dei propri studenti attraverso alcuni accorgimenti didattici.

### 1.3. Attention span

L'attenzione è generalmente riconosciuta come un processo fondamentale richiesto in moltissimi ambiti della vita quotidiana di un individuo, e in particolare nell'ambito educativo e scolastico come parte essenziale del processo di apprendimento.

Con il termine attenzione "possiamo intendere l'insieme dei diversi processi di selezione che il nostro cervello mette in atto nei confronti degli stimoli che giungono dal mondo esterno attraverso gli organi di senso" (Turatto, 2004, p.105). Il sistema cognitivo umano, cioè "l'insieme dei processi mentali che hanno luogo nel nostro cervello", "deve elaborare una quantità di informazioni sensoriali troppo elevata per essere, in ogni istante,

consapevole di tutto” (Turatto, 2004, p. 105). La funzione dell’attenzione, quindi, è quella di intervenire nei processi di selezione delle informazioni.

Un aspetto molto discusso dell’attenzione in funzione all’apprendimento riguarda l’attention span.

Secondo l’American Psychological Association<sup>16</sup> con il termine ‘attention span’ si intende “il lasso di tempo in cui un individuo può concentrarsi su un’attività specifica o su un altro elemento di interesse”<sup>17</sup>.

### 1.3.1. *Attention span e apprendimento*

Come abbiamo precedentemente riportato nel paragrafo 1.2.4., il nostro cervello per poter apprendere ha bisogno di distrarsi ed è consigliabile prevedere degli intervalli tra le sessioni di studio. È del tutto normale quindi che ci siano delle variazioni nei livelli di attenzione durante la lezione che possono variare in base alla motivazione, a fattori psicologici, agli stati d’animo, alla rilevanza percepita dei contenuti.

In psicologia e in neurologia sono stati condotti molti studi per misurare i tempi di attenzione attraverso diverse tecniche di misurazione. Generalmente, è molto diffusa la credenza che gli studenti abbiano tempi di attenzione brevi, infatti, “molti autori affermano che l’attenzione degli studenti declini dopo circa 10-15 minuti di lezione”<sup>18</sup> (Wilson, Korn, 2007, p. 85)<sup>19</sup>. Tuttavia ci sono scarse evidenze scientifiche a supporto di questa credenza, infatti, come sottolineano i ricercatori Bunce, Flens, Neiles, “la verità è che ci sono alcune credenze comunemente accettate, ma poche ricerche condotte in aula per sostenerle”<sup>20</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010)<sup>21</sup>. Inoltre, alcuni studi (per esempio Hunter, 1994; Penner, 1984) affermano che l’attention span, ovvero la capacità di attenzione, degli studenti sia in declino. Una delle critiche avanzate verso questi studi

---

<sup>16</sup> American Psychological Association – APA: <https://dictionary.apa.org/attention-span>

<sup>17</sup> Testo originale: “Attention span – the length of time an individual can concentrate on one specific task or other item of interest.”

<sup>18</sup> Testo originale: “Many authors claim that students' attention declines approximately 10 to 15 min into lectures.”

<sup>19</sup> Wilson, K., Korn, J. H., (2007), “Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes”, In *Teaching of Psychology*, 34:2, 85-89, DOI: 10.1080/00986280701291291  
<https://oia.arizona.edu/sites/default/files/2016-08/Beyond%20Ten%20Minutes.pdf>

<sup>20</sup> Testo originale: “the truth is that there are some commonly held beliefs but little classroom-based research to support them.”

<sup>21</sup> Bunce, D. M., Flens, E. A., Neiles K.Y., (2010), “How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers.” In *Journal of Chemical Education*, vol. 87, n. 12, pp.1438-1443. DOI: 10.1021/ed100409p

riporta il fatto che “la maggior parte degli studi non ha tenuto conto delle differenze individuali di attenzione” (Wilson, Korn, 2007, p. 85). Gli studiosi affermano che “mentre potrebbe esserci un modello di diminuzione dell'attenzione degli studenti durante una lezione, la durata esatta dell'attenzione media non è stata determinata” (Wilson, Korn, 2007, p. 85).

Gli studiosi Wilson e Korn propongono una revisione degli studi sull'attenzione in classe condotti attraverso metodi diversi (tra cui l'analisi degli appunti degli studenti, l'osservazione diretta, la ritenzione dei contenuti rispetto alla lunghezza della lezione, l'auto-rapporto sulla concentrazione, le rilevazioni psicologiche) e argomentano come “la letteratura non supporti la perpetuazione della stima dell'attenzione di 10-15 minuti”<sup>22</sup> (Wilson, Korn, 2007, p. 85).

Wilson e Korn, rifacendosi ad alcuni studi (cfr. Hartley, Cameron, 1967; Maddox, Hoole, 1975) ribadiscono come il “prendere appunti non sia necessariamente indicativo di attenzione da parte degli studenti”<sup>23</sup> (Wilson, Korn, 2007, p. 85).

In questa revisione degli studi sull'attenzione viene riportato lo studio osservazionale di Lloyd (1968) spesso citato da molti autori “come prova di un decremento dell'attenzione” (Wilson, Korn, 2007, p. 86). Lloyd ipotizza che “la quantità di informazioni assimilate dagli studenti dipende da due fattori: le prestazioni di trasmissione dell'insegnante e la ricettività dello studente”<sup>24</sup> (Wilson, Korn, 2007, p. 86). Inoltre, “Lloyd ha tracciato una curva ipotetica della ricettività degli studenti nel tempo, mostrando che la ricettività è massima nei primi 5 minuti di una lezione, inizia a diminuire dopo 10 minuti e aumenta di nuovo di circa 45 minuti in una lezione di 50 minuti”<sup>25</sup> (Wilson, Korn, 2007, p. 86).

È interessante anche riportare che “McLeish (1968) ha discusso il lavoro di Trenaman, il quale ha scoperto che all'aumentare della durata di una conferenza, la proporzione di materiale ricordato dagli studenti diminuiva”<sup>26</sup> (Wilson, Korn, 2007, p. 86). Tuttavia, il tentativo di McLeish di replicare l'esperimento di Trenaman non ha evidenziato

---

<sup>22</sup> Testo originale: “the literature does not support the perpetuation of the 10- to 15-min attention estimate.”

<sup>23</sup> Testo originale: “[...]note taking is not necessarily indicative of student attention.”

<sup>24</sup> Testo originale: “The amount of information assimilated by students dependson two factors: the teacher's transmittal performance and the receptivity of the student.”

<sup>25</sup> Testo originale: “Lloyd plotted a hypothetical curve of students' receptivity over time, showing that receptivity is greatest in the first 5 min of a lecture, begins to decline after 10min, and increases again about 45 min into a 50-min lecture.”

<sup>26</sup> Testo originale: “McLeish (1968) discussed the work of Trenaman,who found that as the length of a lecture increased,the proportion of material remembered by students de-creased.”

differenze nella ritenzione in base alla lunghezza della lezione (Wilson, Korn, 2007, p. 87).

I ricercatori Johnstone e Percival (cfr. Johnstone, A. H., Percival, F., 1976) alla fine degli anni Settanta hanno condotto una delle poche ricerche in classe per misurare l'attenzione degli studenti durante la lezione. I ricercatori hanno rilevato "cali di attenzione della durata di 2-4 minuti osservabili durante i primi 5 minuti di lezione mentre gli studenti si sistemavano, 10-18 minuti dopo e più frequentemente man mano che la lezione procedeva. L'attenzione si interrompe alla fine della lezione ogni 3-4 minuti circa." (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1438)

In una ricerca condotta nel 2010, è stato chiesto a degli studenti di chimica di "auto-segnalare il loro calo di attenzione sia durante la lezione frontale sia durante altre metodologie didattiche (dimostrazioni, domande a scelta multipla) tramite dispositivi di risposta personale (clicker)"<sup>27</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010). Gli studenti hanno dovuto segnalare durante un segmento di lezione l'entità delle interruzioni dell'attenzione, ovvero se erano brevi, medie o lunghe (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1438). Lo studio si focalizza su tre domande di ricerca: a. investigare "la frequenza con cui durante un segmento di lezione gli studenti segnalano un calo nella loro attenzione"<sup>28</sup>; b. "identificare la lunghezza dei cali di attenzione" riportati dagli studenti"<sup>29</sup>; c. identificare la possibile relazione tra i cali di attenzione e le varie metodologie pedagogiche utilizzate dal docente (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1438). A tal proposito è stata avanzata l'ipotesi che "se l'attenzione dello studente cambiava in modo significativo durante una pedagogia centrata sullo studente rispetto al segmento di lezione precedente, questo cambiamento potrebbe influenzare l'attenzione dello studente in un segmento di lezione successivo"<sup>30</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1438).

In primo luogo, contrariamente alla teoria dei 10-15 minuti di attenzione, "questo studio suggerisce che gli studenti non prestano attenzione continuamente per 10-20 minuti durante una lezione. Invece, la loro attenzione si alterna tra il coinvolgimento e il non

---

<sup>27</sup> Testo originale: "Students [...] self-reported their attention decline during both lecture and other teaching approaches via personal response devices (clickers)."

<sup>28</sup> Testo originale: "This study investigated this idea by measuring how often during a lecture segment students report a lapse in their attention".

<sup>29</sup> Testo originale: "Identifying the Length of Attention Lapses"

<sup>30</sup> Testo originale: "[...] if student attention changed significantly during a student-centered pedagogy compared to the preceding lecture segment, this change might affect student attention in a successive lecture segment."

coinvolgimento in cicli sempre più brevi durante un segmento di lezione”<sup>31</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1442).

In secondo luogo, i ricercatori hanno rilevato che "il calo di attenzione più breve (1 minuto o meno) [...] era significativamente più prevalente rispetto alle altre due lunghezze (2-3 e 5 minuti o più minuti)”<sup>32</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1441). Questa osservazione suggerisce che le interruzioni di attenzione molto brevi sono più comuni di pause più lunghe.

In terzo luogo, i ricercatori hanno trovato una correlazione tra l’attenzione e le metodologie didattiche attive incentrate sullo studente, infatti affermano che “l’attenzione degli studenti è maggiore durante le metodologie pedagogiche di lezione non-frontale come l’uso di dimostrazioni e domande (clicker)”<sup>33</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1442). Inoltre, “gli studenti riportano cali di attenzione significativamente inferiori durante i segmenti di lezione immediatamente successivi a dimostrazioni o domande”<sup>34</sup> rispetto ai segmenti di lezione che hanno preceduto i metodi di apprendimento attivo (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1442). A tal proposito anche McKeachie (2002)<sup>35</sup>, ipotizza “una diminuzione dell’attenzione dello studente durante una lezione passiva a meno che non vengano utilizzate strategie interattive per mantenere l’attenzione dello studente”<sup>36</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1438).

Da quest’ultima osservazione derivano delle implicazioni per l’insegnamento. Gli insegnanti, infatti, dovrebbero essere consapevoli dei cicli di attenzione degli studenti all'interno di una lezione e sforzarsi di migliorare l'attenzione degli studenti utilizzando pedagogie incentrate sullo studente in momenti diversi durante una lezione, non solo per diminuire i cali di attenzione degli studenti ma anche per aumentare l'attenzione degli studenti durante le lezioni che seguono l'uso di tali pedagogie.<sup>37</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1442).

---

<sup>31</sup> Testo originale: “this study suggest that students do not pay attention continuously for 10-20 min during a lecture. Instead, their attention alternates between being engaged and nonengaged in ever-shortening cycles throughout a lecture segment.”

<sup>32</sup> Testo originale: “the shortest attention lapse (1 min or less) [...] was significantly more prevalent than the other two lengths (2-3 and 5 min or more)”.

<sup>33</sup> Testo originale: “[...] student attention is higher during nonlecture pedagogies such as demonstrations and clicker questions.”

<sup>34</sup> Testo originale: “[...]students report significantly lower attention lapses during lecture segments immediately following a demonstration or clicker question [...]”.

<sup>35</sup> McKeachie, W. J. (2002) *McKeachie's Teaching Tips*, New York: Houghton Mifflin, 11<sup>a</sup> edizione.

<sup>36</sup> Testo originale: “McKeachie [...] suggests that student attention will drift during a passive lecture unless interactive strategies are used to hold student attention.”

<sup>37</sup> Testo originale: “Teachers should be aware of student attention cycles within a lecture and strive to improve student attention by using student-centered pedagogies at different times throughout a lecture,



Un altro studio (McClelland et al., 2013)<sup>38</sup> “si concentra sull'importanza della persistenza della capacità di attenzione precoce dei bambini per il rendimento scolastico successivo e il livello di istruzione”<sup>39</sup> (McClelland et al., 2013, p. 1). I ricercatori utilizzano il termine “attention span-persistence” (persistenza della capacità di attenzione) definendolo come “la capacità di concentrarsi, prestare attenzione alle informazioni rilevanti e persistere su un compito”<sup>40</sup> (McClelland et al., 2013, p. 3). In particolare, l’attention span-persistence “si riferisce alla (capacità di) selezionare e seguire le informazioni rilevanti, come ascoltare l'insegnante e perseverare in un compito (Barkley, 1997; Rothbart & Posner, 2005; Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno, & Posner, 2005; Zelazo & Müller, 2002)”<sup>41</sup> (McClelland et al., 2013, p. 2).

Lo studio evidenzia che “la persistenza della capacità di attenzione dei bambini è correlata alla funzione esecutiva e al più ampio costrutto di autoregolazione. L'autoregolazione include sia la regolazione cognitiva sia quella emotiva e fa riferimento ad aspetti di flessibilità attentiva o cognitiva, memoria di lavoro, controllo inibitorio e capacità di regolare le emozioni”<sup>42</sup> (McClelland et al., 2013, p. 2). Lo studio si concentra “sugli aspetti attenzionali dell'autoregolazione perché la capacità di concentrarsi, gestire le informazioni contrastanti e persistere attraverso le difficoltà è particolarmente rilevante per andare bene a scuola, nei compiti accademici e per il rendimento scolastico (Andersson & Bergman, 2011; Duncan et al., 2007)”<sup>43</sup> (McClelland et al., 2013, p. 3).

La comunicazione e le metodologie utilizzate dall’insegnante in classe rivestono un ruolo molto importante non solo nel veicolare i contenuti ma anche nel mantenere alta

---

not only to decrease student attention lapses but also to increase student attention during the lectures that follow the use of such pedagogies.”

<sup>38</sup> McClelland, M., Acock, A., Piccinin, A., Rhea, S., Stallings, M. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. In *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324, europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC3610761&blobtype=pdf

<sup>39</sup> Testo originale: “Discussion focuses on the importance of children’s early attention span-persistence for later school achievement and educational attainment.”

<sup>40</sup> Testo originale: “We use the term attention span-persistence [...], and define it as the ability to focus, attend to relevant information, and persist on a task.”

<sup>41</sup> Testo originale: “Attention span-persistence refers to selecting and attending to relevant information, such as listening to the teacher, and persisting on a task (Barkley, 1997; Rothbart & Posner, 2005; Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno, & Posner, 2005; Zelazo & Müller, 2002)”.

<sup>42</sup> Testo originale: “Children’s attention span-persistence is related to executive function and the broader self-regulation construct. Self-regulation includes both cognitive and emotional regulation and refers to aspects of attentional or cognitive flexibility, working memory, inhibitory control, and the ability to regulate emotions.”

<sup>43</sup> Testo originale: “We focus on the attentional aspects of self-regulation because the ability to focus, deal with conflicting information, and persist through difficulty is especially relevant for doing well in school, on academic tasks, and for educational attainment (Andersson & Bergman, 2011; Duncan et al., 2007)”.

l'attenzione degli alunni. Infatti, l'insegnante è costantemente impegnato nel tentativo di dirigere l'interesse degli alunni verso i contenuti da apprendere. Sebbene molte ricerche si siano concentrate sulla misurazione dell'attention span, sulla relazione tra l'attention span e il rendimento scolastico insieme all'interazione di vari aspetti emotivi e cognitivi, e su come la tecnologia (uso di TV, PC e smartphone), o altri elementi, possa aver influito sulla riduzione dei tempi di attenzione, tuttavia, bisogna tener presente che l'insegnante può agire per aumentare l'attenzione e l'apprendimento degli studenti. L'insegnante può effettivamente aiutare i propri alunni ad aumentare la loro attenzione durante le lezioni alternando le tradizionali lezioni frontali a metodologie incentrate sullo studente, come ad esempio l'uso di dimostrazioni o test con domande a scelta multipla. Quest'ipotesi trova sostegno nello studio dei ricercatori Bunce, Flens, Neiles (2010), il quale supporta "l'idea che il cambiamento delle pedagogie nel corso della lezione può non solo essere visto come un modo per presentare i concetti in modo alternativo, ma può anche aiutare a coinvolgere gli studenti nelle modalità di insegnamento delle lezioni successive"<sup>44</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1442).

Gli studi finora citati riportano, prevalentemente, quanto avviene normalmente in una lezione in presenza, in quanto sono stati elaborati prima della pandemia e, quindi, prima della diffusione dell'utilizzo della didattica a distanza online, la quale era generalmente limitata ai corsi rivolti ad adulti. Pertanto per la DaD le problematiche di cui tener conto subiscono dei cambiamenti legati alla metodologia di trasmissione della lezione, che dovrà essere effettuata esclusivamente online. Risulta pertanto fondamentale che il docente durante la DaD scelga le strategie didattiche più adatte a favorire l'attenzione e il mantenimento di quest'ultima nel corso della lezione, tenendo conto delle naturali variazioni di attenzione degli alunni che possono aumentare in relazione al contesto. Infatti, l'uso del pc, generalmente associato a situazioni di svago, il contesto casalingo, la mancanza della relazione sociale con il docente e con i pari favoriscono l'aumentare delle distrazioni.

Risulta fondamentale quindi tener presente, oltre a quanto riportato dal già citato studio di Bunce, Flens e Neiles effettuato nel 2010 relativamente alla variazione delle tecniche didattiche e delle metodologie centrate sullo studente per favorire l'attenzione, anche che proporre "attività integrate e variate per modalità sensoriali, intelligenze, stili

---

<sup>44</sup> Testo originale: "This supports the idea that changing pedagogies within a class period can not only be seen as a way to present concepts in an alternate format but may also help engage students in subsequent lecture teaching formats."

d'apprendimento e che hanno nella coesione del gruppo la sua prima caratteristica qualificante favoriscono, di fatto una maggiore inclusività del gruppo-classe nei confronti degli studenti con maggiori difficoltà linguistiche o con differente provenienza culturale a beneficio di tutta la classe” (Caon, 2008, p. 153).

Coerentemente con queste considerazioni, la pianificazione delle lezioni durante la DaD dovrebbe tenere particolarmente in considerazione sia le naturali variazioni dei livelli di attenzione sia le difficoltà specifiche degli studenti con BES e adottare una metodologia variata in grado di rispondere a queste duplici esigenze.

### 1.3.2. *Attention Span e eLearning*

L'attention span rappresenta un potenziale problema nell'apprendimento, in particolare per quanto riguarda l'apprendimento a distanza. Una soluzione ampiamente consigliata per rispondere a questa problematica consiste nel “dividere la video-lezione in segmenti di breve durata”<sup>45</sup>, circa 10 minuti (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 102).

Nonostante la possibilità di applicare la strategia del bite-size learning, rimane aperta la problematica relativa al fatto che “uno degli svantaggi delle video lezioni online è che è difficile per gli studenti guardarle passivamente”<sup>46</sup> (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 102).

Nel 2016 è stato condotto uno studio (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 101)<sup>47</sup> presso la Open University of Israel che analizza se “l'aggiunta di attività interattive come domande a scelta multipla, quiz, o altri elementi interattivi, possa migliorare sia l'apprendimento sia la capacità di attenzione degli studenti”<sup>48</sup> durante le videoconferenze online dei MOOCs (Massive Open Online Courses) (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 103). Gli studenti sono stati divisi in due gruppi, uno è stato sottoposto a video-lezioni lunghe e l'altro a video-lezioni brevi. I dati sono stati poi analizzati “per misurare la percentuale media di completamento della visualizzazione delle video-lezioni online per i due gruppi di videoconferenze

---

<sup>45</sup>Testo originale: “[...] to cut video lectures to small chunks.”

<sup>46</sup> Testo originale: “One of the disadvantages of online video lectures is that it is hard for learners to passively watch them.”

<sup>47</sup> Geri, N., Winer, A., Zaks, B., (2017), “Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners?” In *Online Journal of Applied Knowledge Management*, vol. 5, n. 1, pp. 101-111.

[http://www.iiakm.org/ojakm/articles/2017/volume5\\_1/OJAKM\\_Volume5\\_1pp101-111.pdf](http://www.iiakm.org/ojakm/articles/2017/volume5_1/OJAKM_Volume5_1pp101-111.pdf) (16/03/2021)

<sup>48</sup> Testo originale: “[...] the insertion of interactive components such as multiple-choice questions, quizzes, or other interactive elements, may improve learning as well as increase the attention span of learners.”

"lunghe" e "brevi", prima e dopo l'aggiunta di componenti interattive"<sup>49</sup> (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 101). Nello specifico “lo scopo di questo studio è esaminare se l'aggiunta di elementi interattivi possa consentire un uso efficace di video-lezioni online più lunghe”<sup>50</sup> (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 103).

Alcuni autori sostengono che “la capacità di attenzione degli studenti è limitata (Simon, 1957, 1971), e quindi, se la video-lezione online è più breve, c'è una maggiore possibilità che l'intera lezione venga visualizzata”<sup>51</sup>. (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 108).

Diversamente da questa ipotesi, “i risultati preliminari indicano che l'aggiunta di attività interattive ha migliorato significativamente la percentuale di completamento e il tempo medio di visualizzazione per i gruppi di videoconferenze sia lunghe che brevi di oltre il 20%”<sup>52</sup> (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 108). I ricercatori concludono affermando che “questo studio contribuisce sia alla teoria che alla pratica dimostrando il potenziale dell'analisi dell'apprendimento per identificare i modi per migliorare i processi di apprendimento e fornendo supporto empirico per le potenzialità dell'aggiunta di elementi interattivi alle video-lezioni online per espandere la capacità di attenzione degli studenti.”<sup>53</sup> (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 108).

In conclusione notiamo come ci siano pareri contrastanti sulla durata dell'attention span degli studenti e come sia anche difficile misurarne le variazioni. Inoltre, si può notare come le ricerche degli ultimi anni non supportino le teorie che classificano l'attenzione degli studenti in un lasso di tempo scientificamente riscontrabile (6, 10 o 15 minuti). Invece, le ricerche sopra riportate mettono in luce l'aspetto del coinvolgimento degli studenti per spiegare le variazioni dei livelli di attenzione e insistono sulla centralità delle tecniche didattiche interattive e basate sullo studente per promuovere l'attenzione degli studenti, sia in classe che online. Possiamo concludere che il modo più semplice per

---

<sup>49</sup> Testo originale: “[...] to measure average online video lecture viewing completion percentage for two ‘long’ and ‘short’ video lecture groups, before and after the addition of interactive components.”

<sup>50</sup> Testo originale: “[...] the purpose of this study is to examine whether the addition of interactive elements may enable effective use of longer online video lectures.”

<sup>51</sup> Testo originale: “[...] the attention span of learners is bounded (Simon, 1957, 1971), and therefore, if the online video lecture is shorter, there is a greater chance that the whole lecture will be viewed.”

<sup>52</sup> Testo originale: “[...] preliminary results indicate that the addition of interactivity significantly improved completion percentage as well as average viewing time for both long’ and ‘short’ video lecture groups by more than 20%.”

<sup>53</sup> Testo originale: “This study contributes to both theory and practice by demonstrating the potential of learning analytics to identify ways to improve learning processes, and by providing empirical support for the potential of adding interactive elements to online video lectures to expand the attention span of learners.”

coinvolgere gli studenti durante le lezioni, soprattutto online, sia dare loro modo di utilizzare subito le conoscenze che stanno apprendendo, per esempio proponendo domande a scelta multipla tra un segmento di lezione e l'altro. In questo modo, sarà più facile per il docente mantenere l'attenzione degli alunni anche nei segmenti di lezione successivi. Inoltre, questa strategia si rivela particolarmente utile per gli studenti con BES, in quanto consente di processare poche informazioni alla volta e capire meglio quali sono i punti salienti della spiegazione.

#### 1.4. I risultati dell'indagine dell'Indire

In questo sotto capitolo presentiamo i risultati dell'analisi dei dati provenienti dall'*Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown*.

Tra le dimensioni indagate dall'indagine vi sono: “le modalità didattiche, le tecnologie utilizzate, la partecipazione e l'inclusione, i contenuti e il curriculum, l'organizzazione e la leadership scolastica, la valutazione, la formazione e i PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento)” (Indire, luglio 2020, p. 6). I dati così raccolti “come una sorta di istantanea” (Indire, dicembre 2020, p. 6) sono stati pubblicati in un primo rapporto nel luglio 2020 e “sono stati immediatamente condivisi con la comunità scolastica e scientifica, nell'ottica del reciproco arricchimento permettendo a chiunque una propria analisi e rilettura” (Indire, dicembre 2020, p. 7). Successivamente, nel secondo rapporto pubblicato nel dicembre 2020 viene pubblicata l'analisi che intende far emergere le relazioni tra i dati. Il secondo rapporto va quindi ad integrare il monitoraggio pubblicato a luglio “con l'obiettivo di far emergere le inferenze e le relazioni fra i fenomeni fotografati dall'indagine” (Indire, dicembre 2020, p. 7). In questa analisi vengono messi in relazione “elementi e aspetti che sottendono a otto macro temi all'interno dei quali è possibile raggruppare alcune delle molteplici esperienze che la scuola ha vissuto in questi mesi” di DaD (Indire, dicembre 2020, p. 7). Questi 8 macro temi comprendono: 1. le strategie didattiche, 2. la qualità percepita della DaD, 3. i tempi della DaD, 4. l'organizzazione e la leadership scolastica, 5. il rapporto scuola/famiglia e territorio, 6. il formale/informale, 7. la valutazione, 8. la formazione.

Data l'impossibilità di trattare esaustivamente tutti questi argomenti, per ragioni di attinenza con lo scopo del presente elaborato, si è dovuto operare una scelta e quindi si riportano di seguito quelli che più sono sembrati rilevanti per la presente trattazione. Ci focalizziamo soprattutto sui dati relativi alle modalità didattiche, alla partecipazione e

all'inclusione e sull'analisi delle strategie didattiche, della qualità percepita della DaD, dei tempi della DaD.

#### 1.4.1. *Alcuni dati introduttivi*

L'Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) ha condotto l'indagine sulle pratiche didattiche adottate dai docenti italiani durante il lockdown con un questionario semi-strutturato online rivolto a tutti i docenti delle scuole di ogni ordine e grado. La compilazione volontaria è stata disponibile sul sito web dell'Istituto dal 9 giugno al 30 giugno 2020. La scelta di somministrare il questionario alla fine dell'anno scolastico e per un tempo relativamente breve “si basa su specifiche ragioni di carattere organizzativo e su precise scelte valoriali e di ricerca” che si possono ricondurre da un lato alla “volontà di cogliere quell' istantanea” delle pratiche didattiche adottate dai docenti in questo periodo di emergenza “senza l'interferenza delle variabili connesse alla memoria e ai tempi di rielaborazione dell'esperienza”, dall'altro alla “volontà di non interferire in un periodo già tanto complesso per i docenti con ulteriori richieste” (Indire, dicembre 2020, p. 6). Il questionario è stato compilato da 3.774 docenti, di cui 3.195 donne e 579 uomini, “così distribuiti per ordine di scuola: il 10% appartenente alla scuola dell'Infanzia, il 29,8% alla scuola Primaria, il 21,8% alla scuola Secondaria di Primo grado e il 38,4% alla scuola Secondaria di Secondo grado” (Indire, dicembre 2020, p. 8). Considerando che il focus del presente elaborato è sulla scuola Secondaria di Secondo grado è interessante riportare la “percentuale di docenti della scuola Secondaria di Secondo grado per tipo di scuola di appartenenza: 13,9% istituto professionale, 41,6% liceo, 44,4% istituto tecnico” (Indire, dicembre 2020, p. 9).

Vediamo ora nello specifico l'analisi delle modalità didattiche.

#### 1.4.2. *Modalità didattiche*

La sezione dell'indagine relativa alle modalità didattiche messe in atto durante il lockdown dai docenti italiani è molto vasta e approfondiva diverse macro-aree, rispetto a:

- tipologie di attività didattiche condotte (attività sincrone, asincrone, laboratoriali e di ricerca offline, attività laboratoriali e di ricerca in

ambienti digitali, video lezioni frontali, assegnazione di risorse per lo studio e l'esercitazione);

- frequenza di tali attività nell'arco temporale di una settimana tipo;
- modalità di conduzione delle attività (individuale, in piccolo gruppo, rivolta a tutta la classe nel suo complesso);
- strategie didattiche condotte in ambienti digitali a sostegno dei processi di apprendimento degli studenti (produzione di elaborati; attività laboratoriale/osservazione, ricerche online; video-conferenza e chat in diretta; mail, forum, social network in differita; costruzione di artefatti digitali e project work);
- mappatura dell'uso di tali strategie didattiche rispetto a tre momenti temporali: prima del lockdown, durante il lockdown, fino alla dichiarazione della propria disponibilità nell'uso futuro delle modalità didattiche incrementate o meno durante la DaD (Indire, luglio 2020, p. 13).

Dall'analisi dei dati raccolti emerge che “le componenti didattiche più praticate dai docenti italiani possono essere considerate la trasposizione della didattica tradizionale frontale nella DaD: video-lezioni, assegnazione di risorse per lo studio, valutazione esterna effettuata dal docente” (Indire, dicembre 2020, p. 13).

Infatti, è possibile affermare che “la maggior parte dei docenti ha trasposto a distanza le pratiche tipiche della presenza” (Indire, dicembre 2020, p. 12). Più nel dettaglio si osserva che “il 65% dei rispondenti ha attuato contemporaneamente queste tre modalità prevalenti” (Indire, dicembre 2020, p. 13).

I dati raccolti rispetto alle pratiche più attuate dai docenti durante il lockdown indicano che “le lezioni in videoconferenza sono state le attività maggiormente perseguite in ogni ordine e grado con percentuali molto elevate (89,7% alla Primaria, 96,7% alla Secondaria di Primo grado e 95,8% alla Secondaria di Secondo grado)” (Indire, luglio 2020, p. 13). In contrapposizione alle lezioni in videoconferenza “le attività di contatto e socializzazione” risultano più diffuse alla scuola dell'Infanzia, con un picco del 60,5% e meno frequenti negli ordini superiori in relazione all'età e al maggior impegno disciplinare (59,7% alla Primaria, 47,3 alla Secondaria di Primo grado e 41,8% alla Secondaria di Secondo grado) (Indire, luglio 2020, p. 14, grafico 6).

L'assegnazione di risorse per lo studio ed esercizi appare invece una costante in tutti i livelli scolastici e risulta essere un'attività “trasversale agli ordini di scuola, oscillando dal 79,8% alla Primaria, fino al 78,7 della Secondaria di Secondo grado e l'80,7% alla Secondaria di Primo grado” (Indire, luglio 2020, p. 14).

Infine, è interessante notare che le attività di ricerca e laboratoriali online vengono attuate dal 44,1% dei docenti della Secondaria di Primo grado e dal 40,4% della Secondaria di Secondo grado e insieme alle attività di ricerca e laboratoriali offline rappresentano più del 50 % delle attività svolte in DaD (Indire, luglio 2020, p.14, grafico 6).

Dall'analisi si desume quindi che “la lezione frontale si afferma maggiormente negli ordini superiori, con il 73% dei docenti che praticano questa modalità alla Secondaria di Primo grado e il 71% alla Secondaria di Secondo grado” e che solo “una minoranza di docenti ha sperimentato pratiche laboratoriali in DaD” (Indire, dicembre 2020, p. 13).

Dall'analisi fattoriale delle pratiche didattiche più ricorrenti fra i docenti sono emerse “due tipologie di comportamenti aggregati” che permettono di poter dividere il campione dei docenti rispondenti all'indagine in due categorie: “docenti *laboratoriali* e docenti *non-laboratoriali*” (Indire, luglio 2020, p. 13).

La prima tipologia di comportamenti aggregati emersa dall'analisi fattoriale raggruppa i docenti che “hanno dichiarato di aver svolto contemporaneamente *attività di ricerca e laboratoriali in ambiente digitale* e anche *attività laboratoriale e di ricerca offline*”; i ricercatori hanno definito questa tipologia di docenti “laboratoriali”. (Indire, luglio 2020, p. 13). La seconda tipologia di comportamenti aggregati emersa dall'analisi fattoriale individua invece quei docenti che dichiarano di aver svolto “soprattutto attività di socializzazione, e risulta negativamente correlato alla frequenza d'uso delle videoconferenze” (Indire, luglio 2020, p. 14).

I docenti “laboratoriali” risultano essere una categoria empirica molto interessante per lo sviluppo dell'analisi, in quanto permette “di identificare una popolazione significativa per la lettura di altri temi strettamente connessi e interrelati alle pratiche didattiche, come la percezione della qualità della DaD esperita, le modalità valutative messe in campo e gli aspetti legati alla formazione” (Indire, dicembre 2020, p. 14). La categoria dei docenti laboratoriali risulta essere numericamente significativa in quanto “corrisponde al 14,5% del campione (549 soggetti su base dati 3.774) e cresce al crescere dei gradi scolastici” (Indire, luglio 2020, p. 14). Infatti, dal grafico sulla “distribuzione percentuale per ordini di scuola dei *docenti laboratoriali* e dei *docenti non-laboratoriali*” si evince che i docenti laboratoriali sono più presenti nella scuola Secondaria con un picco del 19% alla scuola Secondaria di Primo grado e del 17% alla Secondaria di Secondo grado (Indire, dicembre 2020, p. 14, grafico 8). Tra le attività maggiormente proposte dai



docenti laboratoriali rispetto ai docenti non laboratoriali emergono le ricerche online, la costruzione di artefatti digitali, l'attività laboratoriale/osservazione e project work. Più nel dettaglio vediamo che le ricerche online sono state proposte dal 70% dei docenti laboratoriali, mentre sono state proposte dal 47% dei docenti non laboratoriali. La costruzione di artefatti digitali è stata proposta dal 58% dei docenti laboratoriali rispetto al 39% dei docenti non laboratoriali. L'attività laboratoriale e l'osservazione sono state proposte dal 66,5% dei docenti laboratoriali e dal 48% dei non laboratoriali. L'attività di project work è stata condotta dal 31% dei docenti laboratoriali e dal 18% dei non laboratoriali. Infine, si può notare dal grafico 9 del rapporto integrativo come alcune attività si dimostrino egualmente condotte sia dai docenti laboratoriali che dai non laboratoriali, ad esempio la produzione di elaborati vede un consenso positivo dal 90% dei docenti laboratoriali e dall'88% dei non laboratoriali. Analogamente le videoconferenze e chat si rilevano essere state condotte dall'88% dei docenti laboratoriali e dal 77% dei non laboratoriali. (Indire, dicembre 2020, p. 15, grafico 9).

L'analisi di questi dati ha permesso di affermare che i docenti laboratoriali hanno proposto maggiormente “una didattica di tipo attivo, collaborativa e volta allo sviluppo del pensiero critico e alla metacognizione” (Indire, dicembre 2020, p. 15).

Anche per quanto riguarda le pratiche di valutazione i docenti laboratoriali attuano pratiche in prevalenza differenti rispetto agli altri docenti. Essi dichiarano di aver “attivato in maniera significativamente maggiore degli altri docenti forme di autovalutazione da parte degli studenti [...] e forme di valutazione fra pari” (Indire, dicembre 2020, p. 16). Il 59% dei docenti laboratoriali dichiara di aver attivato forme di autovalutazione degli studenti rispetto al 36% dei docenti non laboratoriali e il 25% dei docenti laboratoriali dichiara di aver attuato forme di valutazione tra pari rispetto al 12% degli altri docenti (Indire, dicembre 2020, p. 15, grafico 10).

Come accennato in precedenza, l'indagine ha rilevato anche con quali modalità sono state svolte le attività didattiche in DaD, vale a dire in modo individuale, in piccolo gruppo o nella classe nel suo complesso. È emerso come “la maggior parte delle lezioni in videoconferenza sia stata proposta primariamente a tutta la classe nel suo complesso (58,5%), mentre il 15% ne ha usufruito in piccolo gruppo o in modalità uno-a-uno” (Indire, luglio 2020, p. 19). La stragrande maggioranza dei rispondenti ha assegnato risorse per lo studio ed esercizi da far svolgere individualmente (37,2%) e alla classe nel suo complesso (31,7%) (Indire, luglio 2020, p. 19). La modalità di lavoro in piccolo gruppo prevale soltanto nelle attività di ricerca e laboratoriali online che sono state

assegnate come compito da svolgere in piccoli gruppi dal 16,5% dei docenti (Indire, luglio 2020, p. 20, grafico 12).

Infine, è interessante riportare i dati sulla continuità delle pratiche didattiche prima, durante e dopo il lockdown considerando quali pratiche implementate durante la DaD potrebbero essere riproposte anche in futuro indipendentemente dalla modalità in presenza o a distanza. I ricercatori hanno quindi indagato quali fossero “i benefici inattesi, inaspettati e non cercati delle pratiche di DaD sulla propria didattica quotidiana” (Indire, luglio 2020, p. 21).

Naturalmente, l’uso delle videoconferenze e chat vede durante la DaD una fortissima crescita. Dalla “distribuzione percentuale per tipologie di pratiche attuate con la propria classe in tre momenti temporali” è interessante notare che da 229 soggetti che dichiarano di averne fatto uso anche prima del lockdown, si passa a 758 rispondenti che ne ha fatto uso durante la DaD, e 530 docenti che dichiarano di voler mantenere qualche forma di comunicazione sincrona anche dopo la fine dell’emergenza (Indire, luglio 2020, p. 22, grafico 14). Insieme alle lezioni in videoconferenza anche le attività didattiche in differita (via mail, forum o social network) hanno visto un aumento durante il lockdown e 611 soggetti “dicono di desiderare di mantenere tali pratiche anche nel ritorno alla didattica in presenza” (Indire, luglio 2020, p. 22). Le attività di produzione di elaborati e project work si rivelano essere state proposte in maniera costante sia prima, sia durante lockdown e si mantiene sugli stessi livelli anche la propensione a proporli dopo il lockdown (Indire, luglio 2020, p. 22 grafico 14). Si nota invece durante il periodo del lockdown un leggero aumento per le attività di laboratorio e osservazione, le ricerche online e la costruzione di artefatti. Si mantiene in leggero aumento anche la propensione a mantenere queste attività dopo il lockdown. (Indire, luglio 2020, p. 22 grafico 14).

#### 1.4.3. *Qualità percepita della DaD*

In questa sezione dell’analisi i ricercatori dell’Indire si sono chiesti “come la DaD abbia influito sulla qualità della didattica” prendendo in considerazione diverse dimensioni, come: la qualità delle relazioni tra pari, la qualità della relazione educativa, la qualità dell’interazione e comunicazione tra gli studenti, la qualità dell’attenzione, la qualità degli apprendimenti, la motivazione e il coinvolgimento degli studenti, la capacità di cooperazione e collaborazione, l’autonomia e la responsabilità degli studenti (Indire, dicembre 2020, p. 17).

Dai dati è possibile notare che la maggior parte dei docenti percepisce un peggioramento della didattica nella DaD (Indire, dicembre 2020, pag. 17, grafico 11). Si evidenzia “una tendenza al peggioramento rispetto a tutte le dimensioni sopra citate, con l’unica eccezione che è costituita dall’autonomia e responsabilità degli studenti” (Indire, dicembre 2020, p. 17). Infatti, per il 47% dei rispondenti l’autonomia e la responsabilità degli studenti nello svolgimento delle attività risulta essere migliorata (Indire, dicembre 2020, p. 17, grafico 11). Gli aspetti che registrano un maggiore peggioramento sono: la qualità della relazione tra pari soprattutto nella scuola dell’Infanzia, nella Primaria e nella Secondaria di Primo grado, e la qualità dell’attenzione soprattutto nella Secondaria di Secondo grado (Indire, luglio 2020, p. 27).

In misura minore non mancano alcuni docenti (soprattutto della Secondaria di Secondo grado) che dichiarano di aver registrato “alcuni elementi di miglioramento nella DaD rispetto alla didattica svolta in classe” soprattutto per quanto riguarda l’autonomia e la responsabilità degli studenti, la motivazione e il coinvolgimento e la capacità di cooperazione e collaborazione (Indire, luglio 2020, p. 26). Infine, per una parte considerevole dei rispondenti la qualità della didattica in DaD non ha subito cambiamenti, infatti si può notare come circa il 30% dei docenti “ritenga che in DaD la qualità della didattica sia rimasta sullo stesso livello” (Indire, dicembre 2020, p. 17).

Dal grafico 12 sulla “qualità percepita della DaD per ordine di scuola” si riscontra che il miglioramento dell’autonomia e responsabilità appare in misura contenuta nella scuola Primaria (16,2%) ma risulta “particolarmente evidente nella Secondaria di Primo grado (35,6%) e Secondo grado (31,3%) (Indire, dicembre 2020, p. 17).

In sintesi si può affermare che “nella percezione della maggior parte dei docenti, la DaD ha peggiorato la qualità della didattica” (Indire, dicembre 2020, p. 17) in tutte le dimensioni indagate, con un’unica eccezione rappresentata dal miglioramento nell’autonomia e responsabilità degli studenti, riscontrato soprattutto nella scuola Secondaria.

#### 1.4.4. *I tempi della DaD*

Il fattore temporale ha senza dubbio un forte impatto sull’apprendimento e in particolare quando questo avviene a distanza mediante l’utilizzo di strumenti tecnologici. L’apprendimento di qualsiasi disciplina richiede tempo e anche l’adattamento alla modalità di didattica a distanza richiede tempo.

L'indagine dell'Indire ha rivelato quante ore in media sono state dedicate settimanalmente dai docenti alla DaD per ordine di scuola e per disciplina insegnata. In generale, dall'analisi dei dati raccolti è emerso che “il tempo trascorso in DaD durante il lockdown è stato inferiore a quello della normale didattica in presenza” (Indire, dicembre 2020, p. 20).

Ai fini del presente elaborato ci soffermiamo soltanto sui dati relativi alla scuola secondaria di Secondo grado e in particolare sulle ore dedicate alla DaD settimanalmente dai docenti di lingua straniera. Dai dati del rapporto integrativo è possibile osservare come nella scuola Secondaria di Secondo grado all'insegnamento della prima lingua straniera, l'inglese, siano state dedicate in media 7 ore, anche alla lingua francese 7, alla lingua tedesca e spagnola 6 e alla lingua russa 3. (Indire, dicembre 2020, p. 23, grafico 18).

In generale, dall'analisi dei dati sulle ore svolte in media settimanalmente dai docenti nelle loro classi per disciplina insegnata “emerge una generale decurtazione del monte orario dedicato alla DaD” (Indire, dicembre 2020, p. 20).

Naturalmente la diminuzione del numero di ore svolte per disciplina ha un impatto sui contenuti e infatti nel rapporto integrativo si afferma che “data la decurtazione del numero di ore di lezione nella DaD, è evidente che i docenti generalmente non siano riusciti a mantenere la continuità della progettazione delineata all'inizio dell'anno scolastico” (Indire, dicembre 2020, p. 24). I ricercatori hanno cercato di individuare come i docenti abbiano tentato di supplire alla decurtazione delle ore, per garantire la continuità della progettazione didattica, e hanno raggruppato i dati per ordine e grado di scuola. In generale, “la necessità di ridurre e essenzializzare il curriculum” (Indire, dicembre 2020, p. 24) si è rivelata essere la necessità più diffusa e comune in tutti gli ordini e gradi scolastici. In particolare, dai dati relativi alla scuola Secondaria di Secondo grado emerge che il 30% dei docenti ha lavorato sui nuclei fondanti della disciplina, il 17,2% ha ridotto i contenuti, l'11,9% ha lavorato su temi correlati all'emergenza Covid-19, il 9% ha introdotto nuovi concetti e il 6,3% ha lavorato per progetti interdisciplinari (Indire, dicembre 2020, p. 24, grafico 19).

Infine, si ritiene utile riportare in breve i dati sul coinvolgimento degli insegnanti di sostegno nella DaD in quanto “il pieno coinvolgimento del docente di sostegno in tutte le attività didattiche a distanza [...] può rappresentare un significativo indicatore di integrazione, inclusione e pari opportunità per tutti” (Indire, dicembre 2020, p. 25). Dall'indagine è emerso che gli insegnanti di sostegno “hanno dedicato all'attività a distanza un numero settimanale di ore che è in linea o addirittura superiore a quello svolto

in media dagli altri docenti” (Indire, dicembre 2020, p. 25) con un picco di 11 ore in media dedicate settimanalmente alla DaD dai docenti di sostegno nella scuola Secondaria di Secondo grado (Indire, dicembre 2020, p. 25, grafico 20).

#### 1.4.5. *Partecipazione e inclusione*

Una sezione specifica del questionario è dedicata alla raccolta dati sulla partecipazione e l’inclusione.

Dopo aver rilevato la qualità della partecipazione degli studenti, la sezione prosegue con l’intento di “esplorare le strategie attuate dalle scuole per rilevare, incentivare e motivare la partecipazione degli studenti” e successivamente si occupa degli esclusi dalla DaD con lo scopo di “individuare caratteristiche socio-economiche e familiari e a rilevare gli interventi di recupero che si è riusciti a realizzare” (Indire, luglio 2020, p. 26). Infine, l’ultima parte è dedicata agli studenti con BES ed è volta ad individuare quali sono stati “gli interventi specifici a loro rivolti e il giudizio sulla loro efficacia” (Indire, luglio 2020, p. 26).

In tutti gli ordini scolastici, in generale, sono stati attivati “interventi per favorire la partecipazione degli studenti alle attività didattiche” (Indire, luglio 2020, p. 28) con alcune specificità riconducibili all’età dei discenti. In particolare, dai dati emerge che nella scuola Secondaria di Secondo grado per stimolare la partecipazione sono prevalse le seguenti attività: al primo posto l’organizzazione di brevi presentazioni e interventi degli studenti in videoconferenza (61,1%), seguita dalle attività da svolgere in gruppo (55,6%) e il dialogo nella classe o in piccoli gruppi (53,3%) (Indire, luglio 2020, p. 29, grafico19).

Tra le modalità di rilevazione della partecipazione degli studenti durante la DaD si segnalano per la Secondaria di Secondo grado le seguenti modalità: il 78% dei docenti dichiara di aver organizzato momenti per fare domande e attività di dialogo, il 55,7% ha chiesto di tenere le videocamere e i microfoni accesi per osservare il comportamento, il 54% ha proposto attività interattive da svolgere in tempo reale (question time strutturato, creo quiz, sondaggi) e il 6,7% ha dichiarato di aver attivato altre modalità (Indire, luglio 2020, p. 30, grafico 20).

Tra le modalità di supporto alla partecipazione degli studenti indicate nel questionario emerge che in tutti gli ordini scolastici dall’Infanzia alla Secondaria di

Secondo grado, secondo oltre la metà dei docenti sono state comunicate le condizioni di accesso e di tutela della privacy, a seguire in misura minore sono stati svolti incontri e colloqui per illustrare modalità, tempi e strumenti della DaD e sono stati realizzati incontri per la familiarizzazione con gli strumenti della DaD (Indire, luglio 2020, pag. 31, grafico 21).

In base ai dati raccolti sulla partecipazione degli studenti alla DaD per ordine di scuola emerge che “la scuola primaria registra la percentuale più ampia di partecipazione (compresa tra il 90 e il 100%), mentre la scuola dell’infanzia riporta una scarsa partecipazione” (Indire, luglio 2020, p. 32). Per quanto riguarda la scuola Secondaria di Secondo grado è interessante notare che la partecipazione degli studenti si differenzia molto a seconda del tipo di scuola secondaria, infatti si registrano “differenze significative tra i licei, che si attestano su una partecipazione piena molto ampia (75,5%) e gli Istituti Tecnici e Professionali che riportano percentuali marcatamente inferiori” (Indire, luglio 2020, p. 32). Solo il 56,4% dei docenti degli istituti tecnici e 32,6% dei docenti degli Istituti Professionali dichiara una partecipazione tra il 90% e il 100% (Indire, luglio 2020, p. 32 grafico 24).

I ricercatori hanno poi rilevato le motivazioni più diffuse per la mancata partecipazione alla DaD. La maggior parte dei docenti della Secondaria di Secondo grado dichiara come motivazione la mancanza di competenze digitali adeguate (74,1%), a seguire rileviamo la mancanza di dispositivi e connettività adeguate (60%), la presenza di fratelli in età scolare impegnati nella DaD (45,2%), lo scarso interesse dei genitori nei confronti dell’attività scolastica (25%), l’inconciliabilità delle attività didattiche con le attività lavorative dei genitori (10,2%), le competenze digitali inadeguate dei genitori o altri adulti (8,6%) e le difficoltà correlate alla padronanza dell’Italiano L2 (6,8%) (Indire, luglio 2020, p. 33, grafico 25). È interessante notare come le difficoltà legate alla padronanza dell’Italiano L2 siano statisticamente più rilevanti nella scuola Primaria e nella Secondaria di Primo grado, rispetto alla Secondaria di Secondo grado; rispettivamente il 16% e il 16,5% dei docenti dichiara tale motivazione per la mancata partecipazione.

Sono state poi individuate le caratteristiche degli studenti e delle studentesse maggiormente esclusi dalla DaD. Dai dati emerge, in maniera quasi trasversale a tutti gli ordini scolastici, che “la condizione di svantaggio socioeconomico, l’appartenenza a famiglie migranti e l’essere studenti con BES rappresentano le principali cause di esclusione” dalla DaD (Indire, luglio 2020, p. 33). Approfondendo i dati relativi alla

scuola Secondaria di Secondo grado emerge che secondo il 41,1% dei rispondenti “sono rimasti esclusi dalla DaD gli studenti e le studentesse che la scuola aveva già riconosciuti come a rischio abbandono” (Indire, luglio 2020, p. 33). A seguire per il 34,9% dei docenti sono rimasti esclusi gli studenti in condizioni di svantaggio socioeconomico, per il 16,7% gli studenti con BES, per il 10,9% gli studenti in difficoltà economica legata al Covid-19, per il 9,5% gli studenti isolati geograficamente, per l’8,1% gli studenti appartenenti a famiglie migranti, per il 6,6% coloro che vivono situazioni di conflittualità familiare e violenza e per il 7,6% l’isolamento sociale. Infine, il 25,1% dei docenti dichiara di non aver evidenziato particolari problematiche (Indire, luglio 2020, p. 34, grafico 26). È interessante notare come anche in questo caso, similmente al dato relativo all’incidenza delle difficoltà correlate alla padronanza dell’Italiano L2 nelle motivazioni per la mancata partecipazione alla DaD, l’appartenenza a famiglie migranti è una condizione registrata maggiormente dai docenti della scuola Primaria (14,6%) e della Secondaria di Primo grado (17,1%) (Indire, luglio 2020, p. 34, grafico 26).

Nella Scuola Secondaria di Secondo grado, come anche nella Secondaria di Primo grado e nella Primaria, gli interventi di recupero più diffusi per gli studenti che non partecipavano alla DaD “hanno riguardato la fornitura di dispositivi in comodato d’uso [90%] e la ricerca di collaborazione da parte delle famiglie [77%]” (Indire, luglio 2020, p. 34). Tra gli altri interventi implementati si segnalano, per la scuola Secondaria di Secondo grado, la proposta di attività specifiche per gli studenti in difficoltà in momenti separati di lavoro (25%) e la richiesta di intervento dei servizi sociali e/o enti e associazioni del territorio (5%) (Indire, luglio 2020, pag. 34, grafico 27).

Per quanto riguarda i principali interventi realizzati specificatamente per gli studenti con bisogni educativi speciali nella Secondaria di Secondo grado emergono “la rimodulazione per l’individualizzazione dei piani per l’apprendimento e la dotazione di strumenti digitali specifici per gli studenti con disabilità” (Indire, luglio 2020, p. 35).

Infine è stato chiesto ai docenti di esprimere il loro giudizio sulla “misura [in cui] la DaD ha consentito di realizzare una didattica inclusiva” (Indire, luglio 2020, pag. 35). Dalle risposte non emergono prese di posizione nette: da un lato “gli insegnanti della scuola dell’Infanzia esprimono un giudizio negativo”, dall’altro per gli insegnanti degli altri ordini di scuola “poco più della metà delle risposte giudicano la DaD un contesto abbastanza o molto inclusivo” (Indire, luglio 2020, pag. 35).

### 1.5. L'indagine di Save the Children *I giovani ai tempi del Coronavirus*

L'istruzione è un diritto riconosciuto dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e dalla Costituzione Italiana, nonché dalla Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo. Save the Children, Onlus impegnata a garantire il rispetto dei diritti umani di bambini e ragazzi nel mondo e in Italia, ha pubblicato recentemente il rapporto relativo all'indagine condotta per suo conto da Ipsos dal titolo *I giovani ai tempi del Coronavirus*<sup>54</sup> con lo scopo di “analizza[re] opinioni, stati d'animo e aspettative di studenti tra i 14 e i 18 anni ai tempi del coronavirus”<sup>55</sup>. Questa indagine è interessante perché permette di entrare in contatto con l'opinione dei giovani che, insieme agli insegnanti, hanno sperimentato questa situazione in prima persona, ed anzi, ha un valore ancor più importante perché è su di loro, i “protagonisti inascoltati della crisi”<sup>56</sup>, che ricadono le conseguenze della DaD.

Passiamo a un rapido sguardo sui dati. Innanzitutto, questa indagine conferma il dato dell'Indire sulla riduzione del monte ore in DaD rispetto alla normale didattica in presenza. Alla domanda “approssimativamente quante ore di lezione a distanza sono previste a settimana” le risposte dei ragazzi indicano una media di 26 ore settimanali (pag.2).

Un altro dato interessante riguarda la modifica delle modalità didattiche in DaD. Alla domanda dei ricercatori, se “pensando alla DaD, i tuoi docenti hanno modificato il modo di fare lezione per adattarsi alla modalità online”, il 19% dei rispondenti dichiara che “anche se qualcuno continua a fare lezione nello stesso identico modo di sempre come se fossimo in aula, la maggior parte dei miei docenti ha introdotto delle novità”, a fronte del 44% dei rispondenti che dichiara che “la maggior parte dei docenti fa lezione nello stesso modo di sempre come se fossimo in aula, ma qualcuno ha introdotto delle novità”. Tuttavia, il 37% dei ragazzi risponde negativamente, dichiarando che “fanno tutti lezione nello stesso identico modo di sempre come se fossimo in aula” (pag. 4). Anche in questo caso abbiamo una riconferma di quanto già rilevato dall'indagine dell'Indire, da cui è emersa la tendenza della maggior parte dei docenti a replicare nella DaD le pratiche didattiche tipiche della formazione in aula, ovvero le lezioni frontali trasformate in video-

---

<sup>54</sup> <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>  
(10/02/2021)

<sup>55</sup> <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus>  
(10/02/2021)

<sup>56</sup> Ibidem.



lezioni, l'assegnazione di risorse per lo studio ed esercizi e la valutazione esterna del docente. In particolare, per quanto riguarda la scuola Secondaria di Secondo grado ricordiamo che il 71% dei docenti rispondenti all'indagine dell'Indire ha espresso di aver attuato pratiche di didattica frontale in DaD (Indire, dicembre 2020, pag.13)<sup>57</sup>.

Tra le novità introdotte nella DaD, i ragazzi intervistati da Ipsos segnalano maggiormente: l'integrazione di video e filmati durante la lezione (65%), l'uso della modalità asincrona (lezioni digitali caricate dai docenti sulla piattaforma e poi liberamente fruibili dagli studenti) (49%) e l'uso di esercizi interattivi, giochi didattici e test (40%) (pag. 6).

Altri dati interessanti emergono dalle domande sulla frequenza della DaD. La maggior parte dei ragazzi intervistati dichiara di frequentare sempre la DaD (84%) o quasi sempre (14%). Solo una ristretta minoranza dichiara una frequenza non regolare (2%) (pag. 22). È possibile osservare che il dato sulla frequenza varia a seconda delle fasce d'età: tra i ragazzi di età compresa tra i 16 e i 18 anni la percentuale di chi frequenta sempre la DaD scende all' 82% rispetto all' 86% dei ragazzi tra i 14 e i 15 anni (pag. 23).

Per quanto riguarda le assenze, dai dati emerge che per la maggior parte dei ragazzi le assenze sono rimaste uguali allo stesso periodo dell'anno scorso (58%), mentre per alcuni sono addirittura diminuite (34%). Ma il dato preoccupante riguarda l'8% dei ragazzi intervistati che dichiara che le proprie assenze sono aumentate rispetto allo stesso periodo dell'anno scorso (pag. 26). Inoltre, dall'indagine emerge che per il 28% dei ragazzi ci sono uno o due compagni che stanno facendo più assenze rispetto allo stesso periodo dell'anno scorso. I compagni che stanno facendo più assenze sono tre o quattro per il 34% dei ragazzi intervistati, tra 5 e 10 per l'8% e più di 10 per il 2%. Infine, il 28% dei ragazzi dichiara che nessuno dei compagni stia facendo più assenze rispetto allo stesso periodo dell'anno scorso (pag. 28).

Ancor più allarmante è il dato percentuale di coloro che hanno smesso di frequentare dopo il lockdown della primavera 2020. Il 21% dei rispondenti dichiara che uno o due ragazzi hanno smesso di frequentare, e il 7% dichiara che sono più di 3. Il 72% dei ragazzi invece dichiara che nessuno ha smesso di frequentare dopo il lockdown (pag.30). Si può infine notare che la percentuale di ragazzi che ha smesso di frequentare sale leggermente nella fascia d'età fra i 16 e i 18 anni (pag. 31).

---

<sup>57</sup> Cfr. sottoparagrafo. 1.3.2.

Ricordiamo quanto emerso dall'indagine dell'Indire circa la partecipazione alla DaD. L'indagine riferisce che solo il 61% dei docenti della Secondaria di Secondo grado dichiara una partecipazione tra il 90 e 100% degli studenti (Indire, luglio 2020, pag. 32, grafico 23), registrando differenze significative in base al tipo di scuola secondaria, dove nei licei si riscontra una partecipazione maggiore rispetto agli Istituti Tecnici e Professionali (Indire, luglio 2020, pag. 32, grafico 24)<sup>58</sup>. Si può notare come entrambe le indagini riportino dati congruenti rispetto alla frequenza delle attività di DaD, portando alla luce una situazione preoccupante dal punto di vista delle assenze frequenti e del rischio di abbandono scolastico.

Come motivo principale di frequenza non regolare della DaD l'indagine di Save the Children rileva per il 28% degli intervistati, problemi di connessione internet e copertura di rete, a seguire, per il 26% la fatica a concentrarsi e seguire le lezioni online, il 10% dichiara di svegliarsi tardi o far fatica ad alzarsi e/o andare a letto troppo tardi, il 7% ha una connessione a consumo con traffico limitato, un altro 7% dichiara di non aver voglia, il 5% dichiara problemi di strumentazione (mancanza di dispositivi per connettersi) e infine il 2% dichiara difficoltà a comprendere bene l'italiano. (pag. 32). Se prendiamo il totale dei motivi di frequenza non regolare della DaD i valori aumentano, in alcuni casi più che raddoppiando. Ai fini della presente trattazione, si segnala che dal totale dei motivi di frequenza irregolare emergono per il 42% i problemi di connessione a internet e di copertura di rete, per il 40% la fatica a concentrarsi e seguire le lezioni online e per il 10% la difficoltà a comprendere bene l'italiano (pag. 34-35).

Paragonando i dati delle due ricerche sui motivi della mancata partecipazione alla DaD emerge una divergenza, in quanto la maggior parte dei docenti della Secondaria di Secondo grado nell'indagine Indire dichiara come motivazione al primo posto la mancanza di competenze digitali adeguate, seguita dalla mancanza di dispositivi e connettività adeguate (Indire, luglio 2020, pag. 33, grafico 25), mentre i ragazzi indicano problemi di connessione internet e copertura di rete e fatica a concentrarsi (Save the Children, pag. 34).

Tra le difficoltà nella fruizione delle lezioni in DaD sperimentate dai ragazzi intervistati emergono per il 45% la fatica a concentrarsi, per il 41% i problemi tecnici dovuti alla propria connessione o copertura di rete, per il 40% problemi tecnici dovuti alla connessione dei docenti, per il 33% problemi dovuti allo scarso livello di digitalizzazione

---

<sup>58</sup> Cfr. sottoparagrafo 1.4.5.

di alcuni docenti, per il 33% la noia, per il 13% problemi dovuti alle proprie dotazioni tecnologiche, per il 5% problemi tecnici dovuti alle proprie scarse capacità digitali (pag. 38).

Il dato sulla difficoltà a concentrarsi dichiarata dai ragazzi intervistati avvalorava quanto rilevato dall'indagine dell'Indire sul peggioramento della qualità dell'attenzione nella DaD percepito dagli insegnanti<sup>59</sup>. In particolare, nella Secondaria di Secondo grado si nota come il 49,2% dei docenti rilevi un peggioramento della qualità dell'attenzione (Indire, luglio 2020, pag. 28, grafico 18).

Riportiamo di seguito alcuni dati riguardanti alcuni aspetti pratici che caratterizzano prettamente la DaD (cfr. cap. 1.2 e sottoparagrafi). A proposito dell'esclusività del dispositivo usato per la DaD è emerso che l'82% dei rispondenti frequentanti la DaD utilizza prevalentemente un dispositivo ad uso esclusivo, mentre il 18% lo utilizza in condivisione con altri (pag. 40). Per quanto riguarda il luogo in cui seguire le lezioni online, il 92% dei ragazzi frequentanti la DaD dichiara di essere prevalentemente in una stanza da solo, a fronte dell'8% che dichiara di essere prevalentemente in una stanza con altre persone (pag. 42). Da questi dati si può notare che almeno per quanto riguarda il luogo dello studio, sembra che i comportamenti dei ragazzi intervistati siano in linea con quanto consigliato da Saladino (2020, cap.2.1.) circa l'importanza di dedicare uno spazio fisico esclusivamente allo studio<sup>60</sup>. Analizzare il dato sull'esclusività del dispositivo di connessione risulta invece più difficile in quanto non sappiamo di quale dispositivo si tratti, se di un PC o tablet o di uno smartphone. Chiaramente il dato potrebbe essere analizzato in chiave più positiva qualora si trattasse dell'utilizzo esclusivo di PC o tablet rispetto allo smartphone.

Inoltre, per quanto riguarda la percezione dell'esperienza di DaD, la maggior parte degli studenti dichiara una valutazione positiva (62%) a fronte di una minoranza che valuta l'esperienza negativamente (38%) (pag.44). In linea con questo dato, la percezione dell'andamento scolastico risulta essere migliorata per il 21% degli intervistati, peggiorata per il 35% e invariata per il 44% (pag. 48).

Il 25% degli intervistati dichiara di avere materie da recuperare (pag. 50) e tra questi il 10% dichiara di dover recuperare più di 3 materie (pag. 52). Tra le studentesse e gli studenti che dichiarano di avere materie da recuperare, il 35% afferma di avere più materie da recuperare rispetto a prima della pandemia (pag. 54).

---

<sup>59</sup> Cfr. sottoparagrafo 1.3.3.

<sup>60</sup> Cfr. sottoparagrafo 1.2.1.

Inoltre, l'indagine offre un confronto sulla percezione di alcuni aspetti della vita scolastica in DaD rispetto alla didattica in presenza. Per quanto riguarda la capacità di concentrarsi durante le lezioni online per il 68% del campione intervistato risulta più difficile, a fronte del 21% per il quale risulta uguale e per l'11% risulta più facile rispetto alle lezioni in aula (pag. 57). Rispettare il programma scolastico risulta più difficile con la DaD rispetto alle lezioni in aula per il 51% del campione, uguale per il 36% e più facile per il 13% (pag. 60). Imparare cose nuove e socializzare con i compagni risulta più difficile nella DaD per il 72% del campione, uguale per il 20% e più facile per l'8% (pag. 64).

Tra gli aspetti da rafforzare per recuperare sul piano educativo, i rispondenti hanno indicato come prioritario adottare una diversa modalità di fare didattica (26%), più ore di lezione in presenza (24%), più laboratori (16%), più viaggi studio (14%), più uscite nei luoghi della cultura (13%) e scuole aperte tutto il giorno (7%) (pag. 86).

Alla luce dei dati riportati dalle indagini dell'Indire e di Save the Children, è possibile affermare che la DaD ha avuto ricadute rilevanti su moltissimi aspetti dell'insegnamento-apprendimento. Prima di tutto la DaD ha modificato il luogo dello studio, rendendo più difficile sia la relazione educativa sia la relazione tra pari a causa dello spostamento delle attività didattiche nelle piattaforme digitali. Tale spostamento richiede un adeguamento delle pratiche didattiche alla modalità online, che come emerso dai dati in molti casi non si è verificato. La difficoltà a concentrarsi riportata dai ragazzi corrisponde alla percezione degli insegnanti di un deterioramento della qualità dell'attenzione. In secondo luogo, la DaD ha fatto emergere il divario digitale esistente tra docenti e studenti, sia in termini di possibilità sia di capacità di accedere agli strumenti digitali e alla connettività. Da un lato, grazie ai fondi stanziati si è potuto sopperire alla mancanza di dispositivi di connessione in maniera tempestiva e sono stati attivati moltissimi canali di formazione a distanza per i docenti sull'utilizzo delle principali piattaforme digitali. Dall'altro lato, le azioni e gli strumenti per sopperire al divario digitale sono stati individuati nel *Piano Nazionale Scuola Digitale* e, per quanto concerne la situazione attuale, nelle *Linee Guida per la didattica digitale integrata*. Il percorso di digitalizzazione della didattica scolastica e di formazione digitale del personale scolastico docente e non-docente appare quindi come un percorso più ampio e articolato in diverse azioni. Nel paragrafo successivo ci occuperemo della DDI intesa come "metodologia

innovativa di insegnamento-apprendimento” (Linee Guida, pag.2), che integra la modalità in presenza e la modalità a distanza.

#### 1.6. Uno sguardo sulla Didattica Digitale Integrata

Le *Linee guida per la Didattica digitale integrata per l'anno scolastico 2020/2021* definiscono la Didattica Digitale Integrata (DDI) come una “metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento” che si rivolge “a tutti gli studenti della scuola secondaria di II grado, come modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza, nonché, in caso di nuovo lockdown, agli alunni di tutti i gradi di scuola” (Linee Guida, pag. 2). Quindi la DDI è una modalità didattica pensata in primo luogo per gli alunni della scuola secondaria di secondo grado e, in secondo luogo, in caso di emergenza sanitaria, tale modalità potrà essere estesa anche ad altri gradi di scuola. La DDI può essere considerata una “modalità didattica che integra momenti di insegnamento a distanza (svolti su piattaforme digitali) ad attività svolte in presenza in classe o in altri ambienti della scuola”<sup>61</sup> in cui convergono diversi tipi di attività, tra cui le attività in presenza a scuola, le attività a distanza sincrone e le attività a distanza asincrone. La DDI si distingue dalla DaD in quanto la DaD si svolge interamente sulle piattaforme digitali. Proprio per la caratteristica della DDI di integrare la modalità digitale con la modalità in presenza, si potrebbe dire che la DaD sia una componente della DDI.

La DDI è stata introdotta a livello ministeriale in un momento successivo rispetto alla DaD. Infatti, il Ministro dell’Istruzione ha adottato le *Linee guida per la Didattica digitale integrata per l'anno scolastico 2020/2021*, attraverso il decreto n. 39 del 26 giugno 2020.

Le Linee Guida sono uno strumento fondamentale per le scuole in quanto “forniscono indicazioni per la progettazione del *Piano scolastico per la didattica digitale integrata (DDI)* da adottare, nelle scuole secondarie di II grado, in modalità complementare alla didattica in presenza, nonché da parte di tutte le istituzioni scolastiche di qualsiasi grado, qualora emergessero necessità di contenimento del contagio, nonché qualora si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in presenza a

---

<sup>61</sup> Lisa Lazzarini, (2020) Didattica Digitale Integrata (DDI): cos'è, linee guida, idee ed esempi. Disponibile al link <https://www.innovationforeducation.it/approfondimento/didattica-digitale-integrata-did-cose-e-come-realizzarla-al-meglio/> (12/02/2021)

causa delle condizioni epidemiologiche” (Linee Guida, pag. 1). È inoltre specificato che “tutte le scuole, a prescindere dal grado di istruzione, dovranno dotarsi del suddetto *Piano scolastico per la didattica digitale integrata*”, che diventa quindi una necessità per la ripresa delle attività scolastiche nel settembre 2020 (Linee Guida, pag. 1).

Le Linee Guida si propongono quindi di fornire “gli elementi culturali ed epistemologici comuni” (Piano nazionale scuola 2020/21, pag. 15) entro cui predisporre il *Piano scolastico per la didattica digitale integrata* offrendo le indicazioni su come organizzare la DDI per quanto riguarda gli aspetti dell’analisi del fabbisogno di strumentazione tecnologica e di connettività, degli obiettivi da perseguire, degli strumenti da utilizzare, dell’orario e della frequenza delle lezioni. Inoltre, suggeriscono quali integrazioni apportare al Patto di corresponsabilità e al Regolamento di disciplina per le scuole secondarie, alle metodologie e agli strumenti per la verifica e per la valutazione, alle misure per gli alunni con BES, alla gestione della privacy, alla gestione degli organi collegiali, delle assemblee dei rapporti scuola-famiglia.

In merito all’organizzazione della DDI le Linee Guida stabiliscono che “ogni istituzione scolastica del Sistema nazionale di istruzione e formazione definisce le modalità di realizzazione della didattica digitale integrata, in un equilibrato bilanciamento tra attività sincrone e asincrone” (Linee Guida, pag. 2).

Al fine di assicurare la sostenibilità delle attività proposte e garantire l’inclusività, nelle Linee Guida si consiglia espressamente di tenere conto del contesto “evitando che i contenuti e le metodologie siano la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza” (Linee Guida, pag. 2).

Nel progettare la DDI le istituzioni scolastiche devono procedere innanzitutto con una “rilevazione di fabbisogno di strumentazione tecnologica e connettività” a cui seguirà l’“approvazione in Consiglio di Istituto dei criteri di concessione in comodato d’uso delle dotazioni strumentali dell’istituzione scolastica”, dando la priorità agli studenti meno abbienti (Linee Guida, pag. 3).

Tra gli obiettivi da perseguire nella DDI, le Linee Guida si esprimono a favore di una didattica attiva e orientata verso il discente. A tale scopo viene chiesto ai docenti di “rimodulare le progettazioni didattiche individuando i contenuti essenziali delle discipline, i nodi interdisciplinari, gli apporti dei contesti non formali e informali all’apprendimento, al fine di porre gli alunni, pur a distanza, al centro del processo di insegnamento-apprendimento per sviluppare quanto più possibile autonomia e responsabilità” (Linee Guida pag. 3).

Le Linee Guida pongono particolare attenzione agli alunni in situazioni di fragilità, di qualsiasi tipologia, chiedendo di monitorare periodicamente le situazioni di fragilità al fine di intervenire rapidamente per garantire la frequenza delle attività didattiche. Per gli alunni che presentano fragilità nelle condizioni di salute si prevede la possibilità di poter usufruire per primi della DDI “anche attivando percorsi di istruzione domiciliare appositamente progettati e condivisi con le competenti strutture locali” (Linee Guida, pag. 3). Invece, per gli alunni in condizioni di fragilità emotiva, socio culturale o per gli alunni con disabilità “si suggerisce che sia privilegiata la frequenza scolastica in presenza, prevedendo l’inserimento in turnazioni che contemplino alternanza tra presenza e distanza solo d’intesa con le famiglie” (Linee Guida, pag. 3). Viene posta particolare attenzione anche agli alunni con cittadinanza non italiana neo arrivati in Italia e si chiede di monitorare tali situazioni al fine di garantire l’effettiva frequenza delle attività didattiche “per non trasformare le differenze linguistiche, socio-economico-culturali in elementi di aggravio del divario di opportunità tra studenti” (Linee Guida pag. 3).

Per quanto riguarda gli strumenti da utilizzare le Linee Guida chiedono “unitarietà all’azione didattica” (Linee Guida pag. 3) individuando una piattaforma che risponda ai criteri di sicurezza sulla privacy e faciliti l’accessibilità dei materiali, favorendo così anche quegli alunni con difficoltà a organizzare lo studio. Si individua l’utilizzo del registro elettronico come strumento di “rilevazione della presenza in servizio dei docenti e per registrare la presenza degli alunni a lezione” oltre che “per le comunicazioni scuola-famiglia e l’annotazione dei compiti giornalieri” (Linee Guida pag. 4).

Si prevede inoltre la “creazione di *repository* scolastiche” dedicate alla conservazione di attività e/o video-lezioni tenute dai docenti al fine di garantirne la fruibilità nel tempo, il cui funzionamento e la guida all’utilizzo sono garantiti dall’Animatore digitale e dal Team digitale (Linee Guida, pag. 4).

Per quanto concerne l’orario delle lezioni, le linee guida stabiliscono che “dovrà essere offerta agli alunni in DDI una combinazione adeguata di attività in modalità sincrona e asincrona, per consentire di ottimizzare l’offerta didattica con i ritmi di apprendimento, avendo cura di prevedere sufficienti momenti di pausa” (Linee Guida, pag. 4). In particolare, per la scuola secondaria di secondo grado si prevedono “almeno venti ore settimanali in modalità sincrona con l’intero gruppo classe, con possibilità di prevedere ulteriori attività in piccolo gruppo nonché proposte in modalità asincrona secondo le metodologie ritenute più idonee” (Linee Guida, pag. 4).

A proposito delle metodologie le Linee Guida invitano all'adozione di "metodologie didattiche più centrate sul protagonismo degli alunni" che propendono quindi verso un approccio didattico di tipo induttivo. Nello specifico si fa riferimento agli esempi della *didattica breve*, dell'*apprendimento cooperativo*, della *flipped classroom* e del *debate* come "metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni che consentono di presentare proposte didattiche che puntano alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali" (Linee Guida, pag. 7).

Gli strumenti di valutazione degli apprendimenti saranno invece individuati dai consigli di classe in base alle metodologie utilizzate (Linee Guida, pag. 7). La valutazione delle attività in DDI "deve essere costante e garantire trasparenza e tempestività" assicurando "feedback continui sulla base dei quali regolare il processo di insegnamento/apprendimento" (Linee Guida, pag. 7). Si specifica inoltre che "la valutazione formativa tiene conto della qualità dei processi attivati, della disponibilità ad apprendere, a lavorare in gruppo, dell'autonomia, della responsabilità personale e sociale e del processo di autovalutazione" (Linee Guida, pag. 7).

Per quanto riguarda gli alunni con disabilità le Linee Guida ribadiscono l'impegno delle Istituzioni ad operare "per garantire la frequenza scolastica in presenza degli alunni con disabilità con il coinvolgimento delle figure di supporto" (Linee Guida, pag. 7).

Si ribadisce anche l'attenzione da riporre nei confronti degli alunni riconosciuti con BES per i quali si prevede che "il team docenti o il consiglio di classe concordino il carico di lavoro giornaliero da assegnare e garantiscano la possibilità di registrare e riascoltare le lezioni, essendo note le difficoltà nella gestione dei materiali didattici" (Linee Guida, pag. 7). Si prevede inoltre che il coinvolgimento degli alunni con BES nella DDI debba "essere attentamente valutato, assieme alle famiglie, verificando che l'utilizzo degli strumenti tecnologici costituisca per essi un reale e concreto beneficio in termini di efficacia della didattica" (Linee Guida, pag. 7).

Infine si ribadisce la necessità di assicurare anche in condizione di emergenza i rapporti scuola-famiglia e di favorirli "attraverso attività formali di informazione e condivisione della proposta progettuale della didattica digitale integrata" condividendo quindi tempestivamente informazioni sugli orari, sugli approcci educativi e sui materiali formativi al fine di supportare il percorso di apprendimento degli alunni, in particolare di quelli in situazioni di fragilità (Linee Guida, pag. 8).



## 1.7. Conclusioni

La sospensione delle lezioni in presenza, che inizialmente doveva essere una misura di contenimento temporanea, si è poi rivelata definitiva fino alla fine dell'anno scolastico 2019/2020 e ha portato un improvviso e forzato cambiamento all'interno del sistema scolastico. La DaD è diventata la nuova prassi didattica quotidiana e l'uso delle tecnologie informatiche e di comunicazione che essa comporta è diventato il mezzo indispensabile attraverso cui raggiungere gli studenti e garantire loro la continuità didattica, rappresentando anche un momento di interazione sociale alternativo all'isolamento.

In questo modo, seppur in via emergenziale, la scuola ha affrontato quella che è considerata la più grande sfida dell'educazione nell'era digitale, ovvero «coniugare la crescente disponibilità di tecnologie e competenze abilitanti (...) e le nuove esigenze della didattica» (MIUR, Piano Nazionale Scuola Digitale, 2016, p. 28). La DDI rappresenta un ulteriore passo in questa direzione, cercando di integrare momenti di didattica in presenza e momenti di didattica online.

Un'ampia sezione del capitolo è stata dedicata alla presentazione dei dati dell'Indire riguardo alcuni aspetti specifici della DaD: le modalità didattiche, i tempi, la qualità percepita, la partecipazione e l'inclusione. In sintesi, dall'analisi dell'indagine dell'Indire emerge come la maggior parte dei docenti della scuola secondaria abbia realizzato nella DaD le pratiche della didattica frontale (lezioni in videoconferenza, assegnazione di risorse per lo studio e valutazione esterna del docente). Si riscontra un peggioramento della qualità della relazione tra pari e della qualità dell'attenzione. La partecipazione nella scuola secondaria si differenzia molto a seconda del tipo di scuola; solo nei licei si riscontra un'ampia percentuale di frequenza piena. Fra le modalità per favorire la partecipazione degli studenti alle attività didattiche a distanza i docenti hanno privilegiato l'organizzazione di brevi presentazioni in videoconferenza da parte degli studenti, le attività da svolgere in gruppo e il dialogo nella classe o in piccoli gruppi. Secondo i docenti intervistati, le motivazioni più frequenti per la mancata partecipazione alla DaD riguardano la mancanza di competenze digitali adeguate, la mancanza di dispositivi e connettività adeguate e la presenza di altri fratelli in età scolare impegnati nella DaD. In questi casi gli interventi di recupero hanno riguardato la fornitura di dispositivi in comodato d'uso e la ricerca di collaborazione da parte delle famiglie accanto alla proposta di attività specifiche per gli studenti in difficoltà in momenti separati di

lavoro e la richiesta di intervento dei servizi sociali o enti e associazioni del territorio. Gli interventi specifici per studenti con bisogni educativi speciali hanno riguardato la rimodulazione dei piani per l'apprendimento e la dotazione di strumenti digitali specifici per gli studenti con disabilità. Questi dati sono stati poi confrontati con quelli dell'indagine condotta da Ipsos per Save the Children tra i giovani di età compresa tra i 14 e i 18 anni. Da questo confronto emergono alcune riflessioni. Da un lato, il peggioramento della qualità dell'attenzione e delle relazioni tra pari rilevato dai docenti italiani trova corrispondenza nelle difficoltà dichiarate dai giovani a concentrarsi e a relazionarsi con i compagni durante la DaD. Dall'altro lato, la tendenza della maggior parte dei docenti a trasportare nella DaD le pratiche tipiche della didattica frontale si scontra con la richiesta dei ragazzi di adottare una diversa modalità di fare didattica.

A fronte di queste riflessioni abbiamo proposto un approfondimento sull'attention span, allo scopo di ricercare quali soluzioni didattiche possano essere implementate per promuovere l'attenzione degli studenti durante la DaD. Riassumendo i risultati degli studi riportati, appare chiaro che segmentare la durata delle lezioni asincrone insieme all'introduzione di elementi interattivi durante una lezione e all'adozione di varie metodologie didattiche possono contribuire concretamente a migliorare l'attenzione e l'apprendimento degli studenti.

Inoltre, dall'indagine emergono le caratteristiche degli alunni esclusi dalla DaD. Poiché dai dati dell'indagine dell'Indire sopracitati (cfr. 1.4.5.) è emerso che la condizione di svantaggio socio-economico, l'appartenenza a famiglie migranti e l'essere studenti con BES rappresentano le principali cause di esclusione e poiché anche le Linee Guida per la DDI pongono particolare attenzione a tali situazioni di fragilità, ci focalizzeremo di seguito su due tipologie di studenti: gli studenti con svantaggio socioeconomico e con svantaggio linguistico e culturale, con particolare riferimento agli allievi e alle allieve con cittadinanza non italiana (CNI). Nel prossimo capitolo ci occuperemo di queste due tipologie di studenti che risultano maggiormente escluse da DaD.

## Capitolo 2. Cosa sono i Bisogni Educativi Speciali (BES)

I Bisogni Educativi Speciali (BES) sono le difficoltà che gli alunni incontrano nell'apprendimento e comprendono “qualsiasi difficoltà riscontrata da uno studente durante la sua carriera scolastica” (Cornoldi, 1999, p.7). Le difficoltà che gli alunni incontrano nell'apprendimento possono essere di diversi tipi e andare a sommarsi ad altri fattori personali e/o contestuali andando a creare un ostacolo all'apprendimento e allo sviluppo. Come afferma Cornoldi (1999, p. 8) “le difficoltà scolastiche sono di tanti tipi diversi e spesso non sono la conseguenza di una causa specifica, ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente, sia il contesto in cui si trova”. Tali difficoltà possono essere globali e pervasive (autismo), specifiche (dislessia) o settoriali (disturbo del linguaggio) e manifestarsi in modo grave o leggero, permanente o temporaneo. Ogni alunno può manifestare Bisogni Educativi Speciali per diversi motivi, tra cui motivi fisici, biologici, fisiologici, psicologici, sociali, familiari, linguistici e culturali per i quali si manifesta la necessità, transitoria o permanente, di adottare interventi didattici specifici che garantiscano l'inclusione e l'accessibilità delle lezioni scolastiche.

Ogni alunno ha dei bisogni che derivano dalla sua unicità come individuo, si pensi ad esempio a quanto l'apprendimento sia influenzato dai fattori personali declinabili in termini di personalità, tipo di intelligenza, motivazione, stile cognitivo e di apprendimento, attitudine (Caon, 2008). Gli alunni con BES richiamano l'interesse delle Istituzioni e della ricerca didattica e pedagogica perché oltre a questi bisogni comuni a tutti gli studenti manifestano una serie di bisogni derivanti dalla loro particolare situazione o condizione fisica, biologica, fisiologica, psicologica o sociale.

Come riportano Brichese e Festa (2020, p.21), il concetto di bisogno educativo speciale appare per la prima volta alla fine degli anni Settanta all'interno del così detto Warnock Report (1978). Si tratta del *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Rapporto della commissione d'inchiesta del Regno Unito sull'istruzione dei bambini e dei giovani handicappati*, presieduta da Mary Warnock), un documento rivoluzionario all'epoca della pubblicazione, poiché si poneva come obiettivo quello di “cambiare radicalmente il quadro educativo per i bambini con disabilità” e introduceva “il termine *special educational need* per identificare qualunque

bambino che necessita di sostegno maggiore o differente”<sup>62</sup>. Il Warnock Report va quindi a distinguere gli alunni con disabilità da quelli con difficoltà di apprendimento affermando la necessità di interventi inclusivi a sostegno dei bambini con BES.

Negli anni seguenti anche l'UNESCO (1997) e l'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva (2003) si sono espressi sul concetto di BES cercando di rispondere alla crescente richiesta del sistema educativo di riadattare il focus “dal disturbo in sé ai bisogni che esso può generare nel contesto scolastico” (Daloiso, 2016, p. 28)<sup>63</sup>.

Nel 2000 è stato pubblicato dall'OCSE<sup>64</sup> un quadro di riferimento per la classificazione degli alunni con BES che suddivide la natura dei bisogni in tre categorie:

- a. disabilità di origine organica, su cui c'è un sostanziale accordo a livello normativo (disabilità sensoriali, motorie ed intellettive);
- b. difficoltà la cui origine organica è in discussione, e che non sembrano direttamente dipendenti da fattori socioeconomici, culturali o linguistici (difficoltà della sfera comportamentale, disturbi dell'apprendimento e del linguaggio);
- c. difficoltà che sorgono per uno svantaggio socioeconomico, culturale o linguistico (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016, p. 122).

Una definizione standardizzata dei Bisogni Educativi Speciali viene proposta dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health (Classificazione internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute - ICF)*. L'ICF è un sistema di classificazione della disabilità redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che “fornisce un quadro di riferimento per descrivere lo stato di salute della persona, ossia il suo benessere fisico, mentale e sociale che le consente la piena realizzazione nel contesto in cui è inserita” (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016, p. 120)<sup>65</sup>. L'ICF propone una visione olistica della disabilità intesa come il risultato di una complessa relazione fra condizioni fisiche (disturbo o malattia) e fattori contestuali,

---

<sup>62</sup> OxfordReference, Keyword: *Warnock Report*. “The Report was to change radically the educational picture for children with disabilities (...) The Report introduced the term special educational need to identify any child needing extra or different support (...)”.  
<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803121057612> (24/02/2021)

<sup>63</sup> Daloiso, M. (2016). "La nozione di Bisogno Linguistico Specifico". In M. Daloiso (A cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico. Intervento clinico e didattica delle lingue* (p. 25-34). Trento: Centro Studi Erikson.

<sup>64</sup> In inglese: OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*)

<sup>65</sup> Melero Rodríguez, C. A., Daloiso, M. (2016). "Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali". In Melero Rodríguez (A cura di) *SAIL - Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, p. 119-136. DOI:10.14277/978-88-6969-072-3

ovvero quei fattori personali ed ambientali che vanno a formare il contesto in cui vive l'individuo<sup>66</sup> (OMS, 2001, p. 32). In questo modo “il focus passa dunque dal deficit in sé alla relazione tra le caratteristiche individuali e le richieste del contesto in cui la persona è inserita, e si riconosce che l'ambiente non è mai neutro, ma al contrario può limitare o acuire la condizione di disabilità” (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016, p. 121). Basandosi su questa considerazione olistica dell'individuo, l'ICF nel 2001 definisce i Bisogni Educativi Speciali (BES) come “qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento permanente o transitoria in ambito educativo o di apprendimento, dovuta all'interazione tra vari fattori di salute e che necessita di educazione speciale individualizzata”. In un'ottica di inclusione “l'ICF può essere considerato come uno strumento per individuare facilitazioni e barriere nel contesto ambientale e personale di un individuo” (Cattoni et al. 2017, p. 4).

## 2.1. Chi sono gli studenti con BES: la normativa italiana

La normativa italiana, in conformità con i principi dell'ICF e con la volontà di superare la distinzione tra alunni con disabilità e senza disabilità, individua sotto l'acronimo BES un'ampia eterogeneità di studenti con caratteristiche diverse. L'eterogeneità degli alunni della scuola italiana è dovuta anche alla crescente presenza di alunni con cittadinanza non italiana che manifestano difficoltà nell'acquisizione dell'italiano L2. Infatti, la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 che introduce in Italia l'acronimo BES specifica che “l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit”. Si distinguono sotto l'etichetta BES quattro sottocategorie di studenti con Bisogni Educativi Speciali: 1. alunni con disabilità, 2. alunni con Disturbi Evolutivi Specifici, 3. alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, 4. alunni ad alto potenziale intellettuale (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020, pp.22-23). Le sottocategorie appena citate sono disciplinate dalle relative norme, di seguito brevemente menzionate.

Gli alunni con disabilità motoria o intellettiva o con altre patologie sono tutelati dalla Legge 104/1992. Per il riconoscimento della condizione di disabilità è richiesta la

---

<sup>66</sup> OMS. (2001) ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione breve. Trento: Erickson. Disponibile in: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42417/9788879466288\\_ita.pdf;jsessionid=652D09B9A04E332783446AD2186DF8B5?sequence=4](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42417/9788879466288_ita.pdf;jsessionid=652D09B9A04E332783446AD2186DF8B5?sequence=4) (31/03/2021)

presentazione di un'apposita certificazione e la scuola redigerà per questi studenti un Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Gli alunni con Disturbi Evolutivi Specifici, tra i quali rientrano i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), i Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL), i Disturbi da deficit delle abilità non verbali, deficit della coordinazione motoria, deficit di attenzione e iperattività (ADHD), sono tutelati dalla Legge 170/2010. Questi soggetti sono tenuti a presentare una diagnosi e per loro verrà redatto un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Gli alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale presentano "situazioni personali nel proprio contesto che hanno una forte ricaduta sull'apprendimento" (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020, p.23). Fanno parte di questa categoria, per esempio, gli studenti neoarrivati in Italia, adottati, con forti problemi sociali e/o economici, con forti disagi comportamentali e/o relazionali (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020, p.23). La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 dal titolo "Strumenti d'Intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" e successive integrazioni e modificazioni prevede per questi studenti la redazione di un Piano Personalizzato.

Gli alunni ad alto potenziale intellettuale, internazionalmente definiti *gifted children*, sono coloro che "dimostrano o possono dimostrare un livello eccezionale di performance nell'area delle abilità intellettive, dell'attitudine scolastica, del pensiero creativo, della leadership, delle arti visive e dello spettacolo" (Linee Guida per Gifted Children, Regione Veneto, p. 10). Essi sono tutelati dalla recente nota n. 562 del 3 aprile 2019 dal titolo "Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti" e per loro è prevista l'adozione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Questa recente integrazione porta definitivamente la concezione dei BES oltre il concetto di deficit, ponendo sempre maggior attenzione alle caratteristiche dell'individuo e "fa notare come i BES non sono soltanto studenti con problematiche o difficoltà ma, piuttosto, sono studenti che per difetto o eccesso, hanno dei bisogni diversi che il corpo docente è tenuto a coprire con una didattica personalizzata" (Melero Rodríguez, 2019, p.5)

Vediamo quindi come la normativa includa sotto la macro-categoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES) una ampia e variegata platea di alunni "più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit" (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, p. 4) che comprende sia la disabilità, sia i Disturbi Evolutivi Specifici, sia lo svantaggio, sia l'alto potenziale intellettuale. In questo modo, l'area dello svantaggio

scolastico comprende “tutti i bisogni educativi normali e speciali, che richiedono misure educative specifiche per raggiungere la piena inclusione di tutti gli alunni, (che) convergono nella macro categoria dei Bisogni Educativi” (Cattoni et al., 2017, p. 1)<sup>67</sup> per i quali il legislatore prevede appositi criteri di riconoscimento, certificazioni o diagnosi e il diritto di adattamento dei programmi.

Tuttavia, si notano difficoltà nell’individuazione degli alunni con BES in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, in particolare per quanto riguarda l’aspetto socioeconomico e culturale, poiché “poche indicazioni sono state fornite fino ad oggi per identificare con precisione quali studenti possano essere inseriti all’interno di questa categoria. (...) a livello normativo non sono presenti esempi o specifiche rispetto a quali siano i fattori che determinano svantaggi di tipo socioeconomico e culturale” (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020, p.89).

Infatti, la Circolare Ministeriale 8/2013 in merito all’individuazione degli alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale stabilisce soltanto che “tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche”.

A proposito della mancanza di criteri chiari per l’individuazione di questa categoria di BES, Ianes et al. (2016) pongono l’attenzione sui rischi di questa debolezza normativa affermando che esista “una continuità tra BES e normalità, un continuum tra normalità e patologia, dove il punto di passaggio rischia di essere arbitrario, se non vengono definiti criteri il più possibile oggettivi a tutela del soggetto” (Ianes et al, 2016, p. 39)<sup>68</sup>.

A livello internazionale l’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) ha stilato un indice per individuare lo status socioeconomico, sociale e culturale che è stato utilizzato nell’indagine internazionale in campo educativo PISA (Programme for International Student Assessment). Nel rapporto dell’OCSE (2016, p. 205)<sup>69</sup> sull’indagine PISA 2015 lo status socioeconomico è definito come:

---

<sup>67</sup> Cattoni, A., Cramerotti, S., Ianes, D. (2017). "Drafting the Individualized Education Plan for Students with Special Educational Needs: How Semantic Web Technology Can Help the Teachers". In *Journal of Childhood Developmental Disorders*. DOI: 10.4172/2472-1786.100060. Testo originale: “all the normal and special educational needs, that require specific educational measures to achieve full inclusion of all pupils, converge in the macro category of Educational Needs”.

<sup>68</sup> Ianes, D., Cramerotti, S., Cattoni, A. (2016). "Il contributo della Pedagogia Speciale". In M. Dalloso (A cura di), *I bisogni linguistici specifici*. Inquadramento teorico. Intervento clinico e didattico delle lingue (p. 35-67). Trento: Centro Studi Erikson.

<sup>69</sup> OECD (2016), “Socio-economic status, student performance and students' attitudes towards science”, in *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264266490-10-en>

un concetto ampio che riassume molti aspetti diversi di uno studente, di una scuola o di un sistema scolastico. Nel progetto PISA, lo stato socioeconomico di uno studente è stimato dall'indice PISA di stato economico, sociale e culturale (ESCS), che deriva da diverse variabili legate al contesto familiare degli studenti: istruzione dei genitori, occupazione dei genitori, un numero di beni domestici che possono essere presi come indicatori di ricchezza materiale e il numero di libri e altre risorse educative disponibili nella casa.<sup>70</sup>

Secondo l'OCSE la condizione socioeconomica è, quindi, un concetto ampio che comprende diversi aspetti di uno studente, della scuola o del sistema scolastico. Per misurare lo status socioeconomico l'indagine promossa dall'OCSE fa riferimento all'indice PISA di stato economico, sociale e culturale (Economic, Social and Cultural Status – ESCS) che include diverse variabili legate al contesto familiare degli studenti, tra cui: istruzione dei genitori, occupazione dei genitori, numero di beni domestici che possono essere presi come indicatori per la ricchezza materiale, numero di libri e altre risorse educative disponibili in casa.

Per quanto riguarda, invece, la categoria dello svantaggio linguistico, la Circolare Ministeriale 8/2013 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica” fornisce alcune indicazioni precise e fa riferimento alle difficoltà dovute alla non conoscenza della lingua italiana e allo studio della lingua italiana come seconda lingua (L2). Rientrano nell'area dello svantaggio linguistico gli alunni stranieri neoarrivati in Italia e in particolare coloro che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano.

Inoltre, la Circolare Ministeriale 8/2013 nel ricordare che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta” sottolinea il carattere transitorio di alcuni BES e l'importanza che la scuola si impegni a offrire soluzioni didattiche ed educative adeguate. Per cercare di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento, la stessa CM suggerisce di privilegiare gli interventi didattici in classe piuttosto che gli strumenti

---

<sup>70</sup> Testo originale: “a broad concept that summarises many different aspects of a student, school or school system. In PISA, a student's socio-economic status is estimated by the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS), which is derived from several variables related to students' family background: parents' education, parents' occupations, a number of home possessions that can be taken as proxies for material wealth, and the number of books and other educational resources available in the home (OCSE, 2016, p. 205).



compensativi e le misure dispensative. La Circolare Ministeriale 8/2013 stabilisce infatti che:

per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate. In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

La circolare prevede quindi la possibilità di adottare piani didattici personalizzati per gli alunni che manifestano difficoltà di tipo linguistico dovute alla non conoscenza dell'italiano, ma sottolinea che questi adattamenti devono riguardare soprattutto le modalità di insegnamento e devono essere transitori e quindi volti ad attenuare e, col tempo, eliminare tali difficoltà.

È importante sottolineare che l'acronimo BES rappresenta un "concetto amministrativo e non scientifico" (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020, p.14) poiché, nonostante alcune critiche derivanti dall'implicita contrapposizione tra le parole "speciali" e "normali", il suo utilizzo comune si è affermato a seguito dell'emanazione delle normative ministeriali. Il concetto di BES nella normativa italiana presenta anzitutto un fondamento pedagogico nel campo educativo a cui si aggiunge una dimensione politica in relazione alla necessità di «politiche eque di riconoscimento dei bisogni reali degli alunni, al di là delle etichette diagnostiche» (Ianes, 2013, p. 3)<sup>71</sup>. Il suo utilizzo nel presente elaborato non intende stabilire differenze o ridurre la complessità della tematica, ma semplicemente far riferimento alle categorie di alunni individuate dalla normativa.

La necessità di interventi didattici si acuisce nel momento in cui la didattica si svolge in modalità a distanza, come è avvenuto nella primavera 2020. Come abbiamo visto nel

---

<sup>71</sup> Ianes, D. (2013). Bisogni Educativi Speciali su base ICF: un passo verso la scuola inclusiva. In [https://integrazioneinclusione.files.wordpress.com/2013/04/bisognieducativi-speciali\\_ianes.pdf](https://integrazioneinclusione.files.wordpress.com/2013/04/bisognieducativi-speciali_ianes.pdf), (11/06/2020).

capitolo 1 (sottoparagrafo 1.4.5.), riportando i dati dell'indagine dell'Indire è emerso che gli esclusi dalla DaD sono proprio gli alunni che vivono una condizione di svantaggio socioeconomico e gli alunni con background migratorio, i quali rientrano a pieno titolo nella macro-categoria degli studenti con BES. Possiamo quindi affermare che in generale l'essere un alunno con BES rappresenta la principale causa di esclusione dalla DaD. Alla luce di questi dati e dell'attenzione posta dalle Linee guida per la DDI agli alunni in situazioni di fragilità (cfr. paragrafo 1.6.), ci focalizzeremo in questo capitolo su due sotto-categorie di BES: la condizione di svantaggio socioeconomico e lo svantaggio linguistico e culturale degli studenti con background migratorio.

Nel prossimo paragrafo presentiamo alcune specificità degli alunni che rientrano nella sottocategoria dei bisogni educativi speciali dovuti allo svantaggio linguistico e culturale con particolare riferimento agli alunni con cittadinanza non italiana (CNI).

## 2.2. Lo svantaggio linguistico e culturale: il caso degli alunni con cittadinanza non italiana

Ci concentriamo in questo paragrafo sui bisogni educativi speciali degli alunni in situazione di svantaggio linguistico e culturale facendo riferimento soprattutto al caso degli alunni con cittadinanza non italiana (CNI) delineando il quadro normativo di riferimento specifico e le possibilità che dovrebbero essere loro proposte per aiutarli a superare lo svantaggio attraverso interventi didattici che consentano, in primo luogo, l'accessibilità ai saperi disciplinari, ponendo l'attenzione sulla dimensione linguistica come trasversale a tutte le discipline, e in secondo luogo sull'inclusione dell'alunno nel gruppo-classe e, in ottica più estensiva, nella società italiana in cui si trova.

### 2.2.1. *La normativa per gli studenti con cittadinanza non italiana*

Come riportato nel sottocapitolo precedente, la circolare ministeriale 8/2013 individua nella sottocategoria dello svantaggio linguistico e culturale coloro che sperimentano difficoltà dovute alla non conoscenza della lingua italiana, portando come esempio gli alunni di origine straniera di recente immigrazione che sono entrati nel sistema scolastico italiano per la prima volta nell'ultimo anno.

La normativa italiana riconosce per questi studenti già a partire dalla fine degli anni Novanta, con il DPR 394 del 31 agosto 1999, "l'importanza di programmare percorsi di

apprendimento personalizzati e individualizzati” (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, p.345). Lo stesso decreto disciplina anche l’inserimento degli alunni stranieri neoarrivati affermando all’ articolo 45 che “i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all’istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno”.

I primi tre punti del decreto si possono riassumere in tre linee guida fondamentali: “1. l’iscrizione in qualsiasi momento dell’anno; 2. l’equa ripartizione nelle classi degli alunni stranieri; 3.l’inserimento nella classe corrispondente all’età anagrafica” (Bricchese, 2015, p. 121). Su quest’ultimo punto le Linee Guida per l’integrazione degli alunni stranieri del 2006 e del 2014 specificano che “gli alunni stranieri vengono iscritti (...) alla classe corrispondente all’età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti, deliberi sulla base di specifici criteri l’iscrizione ad una classe diversa (più o meno un anno)” (Linee Guida 2014 in Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, p. 347).

Inoltre, le Linee Guida del 2014 approfondiscono due aspetti importanti che possono derivare “da uno scorretto inserimento degli alunni nelle classi e da un orientamento inefficace o sommario: la scarsa motivazione e la frequenza scolastica non continuativa” (Bricchese, 2015, p. 122). Tali aspetti sono rilevanti poiché identificabili come “possibili cause della dispersione che porta all’abbandono dei percorsi formativi dei minori stranieri in obbligo scolastico” (Bricchese, 2015, p. 122).

Nella successiva nota integrativa n. 2563 del 22 novembre 2013 “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali A.S. 2013/2014. Chiarimenti” si ribadisce che gli alunni con CNI necessitano prima di tutto di interventi didattici transitori per facilitare l’apprendimento della lingua italiana e si esplicitano alcune caratteristiche di coloro che possono rientrare in questa categoria. In particolare, per gli alunni con CNI la nota chiarisce che:

per quanto concerne gli alunni con cittadinanza non italiana, è stato già chiarito nella C.M. n. 8/2013 che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all’apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato. Si tratta soprattutto – ma non solo – di quegli alunni neo arrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina (stimati nel numero di circa 5.000, a fronte di oltre 750.000 alunni di cittadinanza non italiana) ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche. Non deve tuttavia costituire elemento discriminante (o addirittura discriminatorio) la

provenienza da altro Paese e la mancanza della cittadinanza italiana. Come detto, tali interventi dovrebbero avere comunque natura transitoria. (Miur, 2013, p. 3).

Si deduce quindi che gli alunni con cittadinanza non italiana che possono beneficiare di interventi didattici volti a promuovere l'acquisizione della lingua italiana presentano le seguenti caratteristiche: essere neoarrivati, avere più di tredici anni, provenire da Paesi di lingua non latina. La norma si apre anche alla possibilità che ci siano "altre problematiche", senza però specificare quali (Bricchese, in Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020, p.104).

La stessa nota richiama, inoltre, l'attenzione "sulla distinzione tra ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento" in cui per ordinarie difficoltà si intendono quelle riscontrabili per periodi temporanei in ciascun alunno e che fanno parte dell'esperienza didattica; per difficoltà gravi si intendono quelle che richiedono notevole impegno per essere affrontate adeguatamente; infine per disturbi dell'apprendimento si intendono quei disturbi clinicamente diagnosticabili che hanno carattere permanente e natura neurobiologica. Si specifica, inoltre, che "la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano Didattico Personalizzato" (Miur, 2013, p. 2).

Come osservato da Bricchese (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020, p. 105) "con l'espressione *studenti con cittadinanza non italiana* (CNI) si identifica un insieme vasto ed eterogeneo di tipologie di apprendenti". Nel paragrafo successivo torneremo sulla vastità riportando alcuni dati statistici sulla presenza degli alunni con CNI nella scuola italiana. Per quanto riguarda l'eterogeneità, le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (Miur, 2014, pp.5-6) elencano alcune tipologie di alunni di origine straniera per i quali l'ostacolo linguistico può rappresentare uno dei problemi maggiori per l'inserimento in classe e per il raggiungimento delle competenze necessarie al proseguimento degli studi, tra questi Bricchese (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020, p. 105) segnala:

1. alunni con CNI neoarrivati;
2. alunni stranieri arrivati per adozione internazionale;
3. minori stranieri non accompagnati;
4. alunni rom, sinti, e camminanti;
5. figli di coppie miste,
6. alunni con ambiente familiare non italofono (i cui genitori generalmente, non avendo competenze nella lingua italiana, non garantiscono un sostegno adeguato al percorso di acquisizione delle abilità linguistiche nella lingua italiana come L2).

Le Linee Guida del 2014, inoltre, riconoscono il diritto degli alunni stranieri neoarrivati di avere un adattamento dei programmi affermando che:

per gli studenti stranieri è prioritario che la scuola favorisca un possibile adattamento dei programmi di studio per i singoli alunni garantendo, per quanto possibile, una valutazione che tenga conto della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e delle competenze essenziali acquisite. (Linee Guida 2014, in Brichese, 2015, p. 123).

### *2.2.2. La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano e la dispersione scolastica*

Nel corso degli ultimi decenni l'Italia, come tanti altri Paesi, ha vissuto un crescente fenomeno migratorio che ha portato migliaia di bambini e ragazzi stranieri ad essere inseriti per la prima volta all'interno del sistema scolastico. Si tratta non solo di neoarrivati ma anche di figli di migranti di seconda generazione che già risiedono in Italia ma che ancora non hanno la cittadinanza italiana e il cui legame delle famiglie con la lingua e la cultura d'origine è ancora molto vivo. Ne consegue che le classi nelle scuole italiane di oggi sono multietniche e multiculturali e pertanto presentano livelli linguistici differenti che richiedono un adattamento della didattica e quindi differenziazione.

Che la presenza di alunni con cittadinanza non Italiana (CNI) nelle scuole italiane sia rilevante e in crescita lo dimostrano i dati pubblicati dal Miur nel 2020 nel rapporto "Gli alunni con cittadinanza non Italiana a.s. 2018/2019", i quali indicano che "nell'anno scolastico 2018/2019 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.580.000 studenti di cui circa 860.000 di cittadinanza non italiana" (Miur, 2020, p.8)<sup>72</sup>. Gli alunni con CNI rappresentano il 10% del totale e rispetto all'anno scolastico 2017/2018 si è verificato un aumento del +1,9% (Miur, 2020, p.8).

Nel rapporto del Miur del 2019 "La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018"<sup>73</sup> vengono forniti alcuni dati sull'incidenza dell'abbandono scolastico tra gli alunni stranieri ed emergere come:

---

<sup>72</sup> Miur, 2020, Gli alunni con cittadinanza non Italiana a.s. 2018/2019.

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018\\_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178) (01/03/2021)

<sup>73</sup> Miur, 2019, La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016->

relativamente alla cittadinanza degli alunni, anche nella scuola secondaria di II grado è evidente come il fenomeno della dispersione scolastica colpisca maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani; (...) per quest'ordine scolastico, la percentuale di alunni stranieri che hanno abbandonato sul periodo considerato il sistema scolastico [è] pari al 10,5% contro il 3,3% riportato dagli alunni con cittadinanza italiana. Gli alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero, con una percentuale dell'11,8% hanno un tasso di abbandono complessivo superiore rispetto agli alunni stranieri nati in Italia" (Miur, 2019, p. 28).

Nel dettaglio, vediamo come la dispersione scolastica affligga per lo più gli alunni provenienti da Paesi di lingua distante da quella latina, infatti nel rapporto si afferma che "tra gli alunni stranieri frequentanti la scuola secondaria di II grado, presentano i tassi [di abbandono] più elevati gli alunni con cittadinanza bengalese, pachistana e cinese" (Miur, 2019, p. 29).

Questa tendenza viene confermata da Caon (2008, p.35) che a proposito delle capacità linguistiche degli alunni denuncia una realtà drammatica nelle classi multiculturali nella secondaria di secondo grado in cui "i tassi di bocciatura e abbandoni scolastici degli alunni stranieri raggiungono quote elevatissime".

Infatti, "la mancanza di competenze nella lingua di insegnamento rappresenta un fattore centrale nello sviluppo dello svantaggio educativo<sup>74</sup> (Chudaske, 2012, p. 10)<sup>75</sup> e come suggerito anche da Brichese "una padronanza scarsa o limitata delle abilità linguistiche primarie e/o integrate" è una delle possibili ragioni di insuccesso scolastico per questi studenti (Caon, Melero Rodríguez, Brichese, 2020, p.111).

Da queste premesse è evidente la necessità di interventi didattici per gli alunni con CNI (e non solo) specificatamente orientati all'acquisizione delle competenze linguistiche in italiano L2 che consentano l'inclusione e l'accesso ai contenuti disciplinari, al fine di cercare di arginare il problema della dispersione scolastica. È quindi fondamentale supportare gli alunni, specialmente i neoarrivati in Italia (NAI), verso il successo scolastico attraverso "il raggiungimento delle competenze BICS, ossia Basic Interpersonal Communication Skills, e soprattutto CALP, ovvero Cognitive Academic

---

17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741) (01/03/2021)

<sup>74</sup> Testo originale: "Mangelnde Kompetenz in der Unterrichtssprache stellt einen zentralen Faktor für die Entstehung von Bildungsbenachteiligung dar."

<sup>75</sup> Chudaske, J. (2012) Sprache, Migration und schulfachliche Leistung: Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. 1. Auflage. - Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften - Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93495-2>

Language Proficiency” (Bricchese, 2015, p.118), che sono le competenze necessarie per l’integrazione nel nuovo contesto sociale e per accedere alla lingua dello studio.

L’adozione di un Piano Didattico Personalizzato per questi studenti, in particolare per i NAI, avendo come obiettivo primario quello di portare all’inclusione, “dovrebbe riportare alcuni elementi che possano dare un quadro completo delle conoscenze pregresse già in possesso dell’alunno, delle misure compensative e dispensative che la scuola ritiene opportuno adottare e degli obiettivi minimi da raggiungere per ciascuna disciplina scolastica”. (Bricchese, 2015, p.125). Per esempio, tra le misure compensative si evidenzia la possibile “attivazione e l’inserimento dell’alunno in un laboratorio di italiano L2” e tra le misure dispensative “la non frequenza delle ore di seconda lingua comunitaria alle quali si sostituiscono quelle di italiano L2” (Bricchese, 2015, p.125).

Possiamo riassumere che la principale difficoltà degli alunni con CNI, che contribuisce a incrementare il fenomeno della dispersione scolastica, risiede nella non conoscenza o nella conoscenza non sufficiente della lingua italiana (in particolare la mancanza di competenze CALP).

Come ricorda Bricchese (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020b, p.107), la lingua dello studio, ovvero “la lingua delle discipline, sia essa lingua orale utilizzata dall’insegnante per le spiegazioni (...) o lingua scritta contenuta nei libri di testo (...) ha la caratteristica di utilizzare termini microlinguistici, forme complesse come la sinonimia e la subordinazione implicita per esprimere contenuti che hanno pochi agganci con la realtà quotidiana e sono spesso poco noti o sconosciuti agli studenti”.

La dimensione linguistica risulta quindi fondamentale non solo “come fine dell’apprendimento” della L1, L2 o delle LS, ma anche come “elemento trasversale e soggiacente allo studio di ogni disciplina” (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020a, cap. 3.2). La mancanza di competenze linguistiche adeguate impedisce l’accesso ai saperi disciplinari, provoca insuccesso, demotivazione e, in ultimo, dispersione scolastica.

Pertanto, se l’elaborazione linguistica scritta o orale dei contenuti è richiesta in ogni disciplina, è altresì necessario ricordare che “tutti i docenti di ogni disciplina, ordine e grado di scuola, si trovano a dover tenere in considerazione sia una dimensione linguistica nell’insegnamento/apprendimento di contenuti sia una dimensione metodologico-didattica che possa risultare facilitante per tutte le tipologie di studenti” (Bricchese, Caon, Melero, 2020a, cap. 3.2).

Nel paragrafo successivo cercheremo di individuare le ricadute sull’apprendimento degli alunni di madre lingua non italiana.

### *2.2.3. Ricadute sull'apprendimento degli studenti di madrelingua non italiana*

La presenza rilevante di alunni con CNI e di madre lingua non italiana richiede uno sforzo di riorganizzazione da parte della scuola sia a livello metodologico che organizzativo. In questo paragrafo cercheremo di riportare alcune caratteristiche che si possono riscontrare negli studenti non italofoeni e con background migratorio che possono avere delle ricadute sull'apprendimento.

Occorre tuttavia considerare che gli alunni con svantaggio linguistico dovuto al processo di acquisizione della lingua italiana non sono necessariamente alunni in difficoltà in tutte le discipline, anzi “la loro biografia linguistica e scolastica può renderli potenzialmente eccellenti” (Caon, 2008, p. 137). Si pensi ad esempio agli alunni scolarizzati provenienti da paesi in cui sono diffuse anche le lingue europee (francese, spagnolo in primis) oppure alle abilità numeriche in matematica, o con le formule in chimica e fisica. In questi casi si ribadisce “come l'aspetto metodologico possa condizionare lo stato di difficoltà o d'eccellenza degli studenti” (Caon, 2008, p 137).

Si possono individuare per gli alunni di madrelingua non italiana tre macro-fattori che possono avere delle ricadute sull'apprendimento e che il docente dovrebbe tenere in considerazione nella prospettiva dell'inclusione: fattori cognitivi e relazionali, fattori psicologici e fattori linguistici.

La prima categoria di fattori comprende i fattori cognitivi e relazionali, vale a dire che lo studente neoarrivato proviene da un sistema scolastico che potrebbe avere una “differente concezione educativa” e una diversa “relazione educativa” (Caon, 2008, p. 137-138). Per garantire l'inclusione e il successo scolastico è necessario conoscere queste differenze e soprattutto “esplicitare (...) i valori fondamentali della scuola italiana (...) e le abilità sociali che si richiedono agli studenti” (Caon, 2008, p 138), proprio perché potrebbero essere diverse da quelle a cui lo studente è abituato.

Brichese (2020, p.107) allo stesso modo evidenzia come “anche la dimensione culturale, legata sia alle discipline scolastiche sia al contesto-classe, influisce notevolmente sulla comprensione delle routine scolastiche e dei contenuti di studio da parte degli studenti con CNI”. Le specificità del sistema scolastico italiano potrebbero essere incomprensibili per un alunno che non le conosce. A tal proposito D'Annunzio e Luise (2008, p. 11) ricordano che “le discipline scolastiche nella scuola italiana non vogliono solo trasmettere ‘contenuti universali’, ma puntano anche a perseguire la finalità dell'inculturazione, cioè



l'acquisizione dei modelli propri della cultura di appartenenza, italiana nello specifico ed europea in senso più ampio”.

La seconda categoria riguarda i fattori psicologici. Rientrano in quest'area diversi aspetti, tra cui il “il senso di inadeguatezza demotivante e frustrante” (Caon, 2008, p. 139) che si viene a creare a causa delle diversità non chiarite tra il sistema scolastico di provenienza e quello di accoglienza, le aspettative legate ai bisogni della fase migratoria (apprendere rapidamente la L2) e alle aspettative della famiglia “che possono influenzare pesantemente le motivazioni allo studio dei loro figli” (Caon, 2008, p. 139), come ad esempio le possibilità di riscatto socioeconomico o il raggiungimento degli obiettivi minimi per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Inoltre, i fattori psicologici sono legati al fatto che questi studenti hanno vissuti molto diversi tra loro, come ricorda Favaro (2010, p. 1)

i bambini e i ragazzi stranieri che siedono sui banchi delle scuole italiane hanno storie di migrazione e biografie linguistiche molto differenti. Una parte di loro ha vissuto direttamente la migrazione e lo spostamento da un luogo di vita all'altro (...); un'altra parte, sempre più consistente, è nata in Italia e conosce la migrazione soltanto attraverso il racconto e le memorie familiari.

Infine, i fattori linguistici comprendono le difficoltà dal punto di vista linguistico di comprensione e comunicazione. Infatti, nella pratica didattica quotidiana le principali difficoltà che l'alunno straniero incontra nel processo di apprendimento sono legate al fatto di dover “*contemporaneamente* processare il contenuto disciplinare e quindi comprendere il testo orale del docente e decifrare la lingua” (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.2). Tali difficoltà possono “causa(re) anche dei rallentamenti nello sviluppo dell'interlingua, con ovvie conseguenze negative sul piano cognitivo ma anche su quello emotivo e sociale, determinando molto spesso un progressivo calo della motivazione allo studio” (Caon, 2008, p. 140).

L'interlingua (Selinker, 1992) è “un sistema parziale, provvisorio e in continua evoluzione” (Balboni, 2015, p. 232-233) “un vero e proprio sistema linguistico che, guardato attentamente, ci rivela le ipotesi transitorie che l'apprendente sta facendo rispetto alle regole grammaticali della lingua che sta imparando” (Ferrari, 2016, p. 1)

Bricchese (2020, p.109) propone una sintesi schematica del percorso acquisizione della L2 che porta allo sviluppo dell'interlingua e sottolinea che “l'analisi dell'interlingua può [...] sostenere il docente nel progettare il proprio intervento didattico, aiutandolo a

selezionare, per esempio, testi accessibili e a richiedere compiti sostenibili per lo studente”.

Nel prossimo paragrafo tratteremo il caso degli alunni in situazione di svantaggio socioeconomico. Cercheremo di riassumere alcune recenti posizioni della ricerca scientifica sulla relazione tra lo sviluppo cognitivo e le situazioni di svantaggio socioeconomico.

### 2.3. Lo svantaggio socioeconomico: il punto di vista della ricerca sulla relazione tra lo svantaggio socioeconomico e lo sviluppo del linguaggio

In Italia, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 amplia l’area dello svantaggio scolastico introducendo, oltre alla disabilità e ai Disturbi Evolutivi Specifici, lo “svantaggio che può derivare da fattori (sociali, culturali, famigliari e ambientali) esterni” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p.88).

Lo svantaggio socioeconomico risulta essere difficile da individuare poiché diverse sono le variabili che vi influiscono e non sono disponibili criteri condivisi che possano individuarlo. Come precedentemente affermato nel paragrafo 2.1, ci sono poche indicazioni a livello normativo italiano per l’individuazione delle caratteristiche degli alunni che possono rientrare nell’area dello svantaggio socioeconomico. Risulta altresì difficile anche l’individuazione degli interventi didattici da privilegiare in questi casi.

Riportiamo di seguito le variabili valutate dall’indice PISA per stimare lo status socioeconomico degli studenti:

Nel progetto PISA, lo stato socioeconomico di uno studente è stimato dall’indice PISA di stato economico, sociale e culturale (ESCS), che deriva da diverse variabili legate al contesto familiare degli studenti: istruzione dei genitori, occupazione dei genitori, un numero di beni domestici che possono essere presi come indicatori di ricchezza materiale e il numero di libri e altre risorse educative disponibili nella casa<sup>76</sup> (OCSE, 2016, p. 205).

La correlazione tra lo status socioeconomico e lo sviluppo e l’utilizzo del linguaggio è un tema molto discusso a livello internazionale, soprattutto nell’ambito di ricerca anglosassone e statunitense. Clegg e Ginsborg (2006, p. 2) in un loro contributo

---

<sup>76</sup> “In PISA, a student’s socio-economic status is estimated by the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS), which is derived from several variables related to students’ family background: parents’ education, parents’ occupations, a number of home possessions that can be taken as proxies for material wealth, and the number of books and other educational resources available in the home.”

ribadiscono la varietà dei differenti criteri utilizzati per definire lo svantaggio sociale e spiegano così il perché di questo interesse:

Ci sono, ovviamente, prospettive e resoconti contrastanti sullo svantaggio sociale. [...] Vengono utilizzati criteri diversi per definire lo svantaggio sociale, e lo status socioeconomico è forse la misura utilizzata più spesso. Tuttavia, fattori come lo stato di famiglia, il tipo di alloggio e il livello di istruzione materna possono essere utilizzati anche per identificare lo svantaggio sociale. La ricerca suggerisce che lo svantaggio sociale è spesso associato ad alti livelli di disoccupazione, cattive condizioni di salute, breve aspettativa di vita [...]. Ci sono ragioni multiple e correlate, a livello genetico, biologico e sociale, che possono spiegare questi risultati. Lo sviluppo ritardato o disordinato del linguaggio durante l'infanzia può costituire solo una delle tante possibili cause.<sup>77</sup>

È importante evidenziare che le ricercatrici sostengono che lo sviluppo ritardato o disordinato del linguaggio può costituire solo una delle tante possibili cause di svantaggio sociale.

Caon (2008) inserisce questo tipo di svantaggio (che ancora non era previsto dalla normativa italiana che arriverà nel 2012), all'interno dei "fattori socio-culturali" (Caon, 2008, pp. 32-38), che possono contribuire a produrre differenziazione tra gli alunni e influire sull'apprendimento linguistico, suddividendoli in fattori legati all'ambiente familiare e all'ambiente sociale.

L'ambiente familiare svolge un ruolo fondamentale nel fornire stimoli al bambino, infatti "il contesto sociofamiliare d'appartenenza (che comprende la famiglia, le amicizie, il quartiere di residenza, la comunità di appartenenza) contribuisce a determinare la situazione degli studenti in termini di saperi, abilità, competenze, e influenza gli atteggiamenti e le loro prospettive future" (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 89)

Il tema dello svantaggio socioeconomico non è una novità degli ultimi decenni, bensì vanta studi sociolinguistici già nel Novecento. "Le prime prove delle differenze nella competenza linguistica di bambini provenienti da contesti socioeconomici alti e bassi

---

<sup>77</sup> "There are, of course, conflicting perspectives on and accounts of social disadvantage. [...] Different criteria are used to define social disadvantage, with socio-economic status being perhaps the measure used most often. However, factors such as family status, type of housing, and level of maternal education can also be used to identify social disadvantage. Research suggest that it is often associated with high levels of unemployment, poor health, short life expectancy [...]. There are multiple and interrelated reasons, at genetic, biological and social levels, which may explain these findings. Delayed or disordered language development in childhood may constitute just one more of a range of possible causes."

sono state proposte nel Regno Unito da Bernstein”<sup>78</sup> il quale per l’elaborazione della sua teoria si ispira al linguista Sapir. .

Tra gli anni Venti-Trenta del Novecento il linguista statunitense Sapir propone l’idea che il linguaggio non sia “un mero strumento pragmatico” bensì “la griglia di percezione e concettualizzazione del reale” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 90).

Negli anni Sessanta-Settanta il sociolinguista inglese Bernstein riprende la concezione di linguaggio di Sapir e vi aggiunge “due elementi socioculturali che influenzano lo sviluppo del linguaggio: la scuola e la famiglia” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 90)

Secondo la “teoria dei codici linguistici”<sup>79</sup> di Bernstein si distinguono due tipi di codici: il “codice elaborato” e il “codice ristretto” che vengono collegati all’appartenenza a una determinata classe sociale. Come afferma Bernstein (1962, p. 221)<sup>80</sup> “questi codici erano considerati come funzioni di diverse forme di relazioni sociali.”<sup>81</sup>

Riassumendo la posizione di Bernstein “i ragazzi provenienti da un background culturale medio-alto dimostravano una buona probabilità di successo scolastico, fortemente incentrato sulla misurazione della loro capacità verbale: in base [...] ai dati da lui raccolti, le differenze nella produzione di linguaggio erano direttamente riconducibili infatti alla collocazione socioeconomica della famiglia” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 90).

Inoltre, “gli studenti che possiedono già un codice elaborato e che hanno frequenti possibilità extrascolastiche di potenziarlo [...] sono in grado di comprendere meglio le lezioni e di sviluppare con più facilità e con maggiori supporti le competenze linguistiche utili per ottenere buoni profitti nelle varie discipline” (Caon, Festa e Tonioli, 2020, p. 90).

Nelle classi basse invece i bambini sono esposti a una lingua caratterizzata da una certa fissità, che fatica a contribuire allo sviluppo di una soggettività, in altre parole, sono esposti a un “codice ristretto” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 90).

Il “codice ristretto” come affermano Benincà et al. (1974, p.307) “si caratterizza per la scarsità degli elementi formali che concorrono alla sua organizzazione, per la rigidità e prevedibilità della struttura. Il suo contenuto sarà piuttosto concreto e descrittivo.”

La principale critica verso la teoria di Bernstein riguarda “l’eccessiva rigidità della corrispondenza tra un codice e una specifica classe sociale” (Caon, Festa, Tonioli, 2020,

---

<sup>78</sup> Testo originale: “Early evidence for differences in the language competence of children from high- and low-SES backgrounds was proposed in the UK by Bernstein.”

<sup>79</sup> Bernstein, “Theory of Language Codes”.

<sup>80</sup> Bernstein, B. (1962). “Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements”. In *Language and Speech*, vol. 5(4), pp. 221–240. <https://doi.org/10.1177/002383096200500405>

<sup>81</sup> Testo originale: “These codes were regarded as functions of different forms of social relationships.”

p. 91). In particolare, gli studi dei sociolinguisti americani Labov e Waletzky “riformulano la differenza tra codice ristretto e codice elaborato” dimostrando nelle loro ricerche come “al variare del registro dell’intervista, variava anche il codice degli intervistati: i bambini delle classi meno abbienti non erano del tutto deprivati del codice elaborato, ma esso affiorava con meno naturalezza in loro” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 91).

Più recentemente, Ginsborg (2006, 14), per esempio, si riferisce a Bernstein come “il sociologo britannico che ha avanzato l’ipotesi della privazione verbale (come) una delle spiegazioni più influenti e controverse per lo scarso rendimento scolastico.”<sup>82</sup>

Ginsborg (2016), revisionando parte degli studi inglesi e statunitensi<sup>83</sup> sulla relazione tra svantaggio sociale, generalmente definito attraverso un basso SES (Socioeconomic Status), e la competenza linguistica dei bambini, riassume come “(siano) state osservate differenze nei bambini provenienti da un contesto di alto e basso SES e (siano) state avanzate diverse spiegazioni: povertà; livello di educazione materno; l’ambiente domestico; il rapporto tra madre e figlio; la quantità di parole a cui è esposto il bambino; la natura del discorso e l’ambiente linguistico più in generale” . (Ginsborg, 2016, p. 22)<sup>84</sup>. In particolare Ginsborg (2006, p. 10) “si concentra sulle spiegazioni ambientali per le differenze nella competenza e nell’uso della lingua che sono state osservate nei bambini provenienti da contesti differenti”<sup>85</sup> in quanto “l’ambiente linguistico associato allo status socioeconomico è stato proposto come spiegazione delle differenze nella comprensione e nell’uso della lingua da parte degli adulti e quindi dei bambini”<sup>86</sup> (Ginsborg 2006, p. 17).

Diversi studi hanno indagato la natura delle interazioni tra madre e figlio in relazione a un alto e basso status socioeconomico. Come riporta Ginsborg (2006, p. 13) “madri con un basso SES potrebbero avere meno tempo o energie per giocare o impegnarsi in

---

<sup>82</sup> Testo originale: “the British sociologist who put forward the verbal deprivation hypothesis (as) one of the most influential and controversial explanation for educational underachievement.”

<sup>83</sup> Per gli studi inglesi si citano: Bernstein (e.g. 1958, 1962, 1973), Tough (1977, 2000), Tizard e Hughes (1984). Per gli studi statunitensi si citano: Bereiter e Engelman (1966), Stewart (1970), Baratz (1970), Labov (1969).

<sup>84</sup> Testo originale: “Differences have been observed in children from high- and low-SES background, and a range of explanation have been put forward: poverty, level of maternal education; the home environment; the relationship between mother and child; the quantity of speech to which the child is exposed; the nature of that speech and the language environment more generally.”

<sup>85</sup> Testo originale: “I will be focusing on environmental explanations for the differences in language competence and use that have been observed in children from different backgrounds.”

<sup>86</sup> Testo originale: “the language environment associated with socio-economic status has been put forward as an explanation for differences in adult’s and therefore children’s understanding and use of the language.”

conversazioni con i loro figli (Ferran & Haskins, 1980; Snow, Dubber de Blauw, 1982); potrebbero dimostrarsi genitori più restrittivi e autoritari (Hashima & Amato, 1994) e parlare meno ai loro figli, usando una modalità più direttiva che facilitante (Hoff, 2003).”<sup>87</sup>

Analogamente, da uno studio più recente di Hoff e Core (2013) emerge che “in famiglie con basso SES gli input linguistici possono essere differenti. Madri con basso SES possono fornire stimoli linguistici e impiegare un lessico e una sintassi molto semplici” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 96).

Lo stile delle interazioni a cui i bambini sono esposti “è stato da tempo identificato come un indicatore dello sviluppo cognitivo dei bambini” (Ginsborg, 2006, p.12)

I ricercatori Hart e Risley (1998, p.181) a proposito di un loro studio condotto sulle diversità legate allo status socioeconomico nella quantità dei discorsi rivolti ai bambini affermano che “la differenza più importante tra le famiglie non erano i relativi vantaggi conferiti dall'istruzione e dal reddito, ma la quantità di conversazioni che i genitori facevano con i loro figli”<sup>88</sup>. È stato infatti spesso riscontrato che “i bambini che provengono da famiglie con un basso SES conoscono meno parole rispetto a bambini provenienti da famiglie con un alto SES (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p.98)

In tempi più recenti, Calvo e Bialystock (2014)<sup>89</sup> hanno condotto una ricerca in cui hanno indagato gli effetti indipendenti dello status socioeconomico e del bilinguismo sulle abilità linguistiche e sul funzionamento esecutivo. I bambini sono stati sottoposti ad alcuni test, tra i quali anche test linguistici. Dai dati è emerso che:

le prestazioni sui compiti linguistici e di funzionamento esecutivo sono state influenzate sia dallo status socioeconomico che dal bilinguismo. I bambini della classe media hanno ottenuto risultati superiori rispetto ai bambini della classe lavoratrice in tutte le misure [...]. Pertanto, sia lo status socioeconomico, sia il bilinguismo contribuiscono in modo significativo e indipendente allo sviluppo dei

---

<sup>87</sup>Testo originale: “Low-SES mothers may have less time or energy for playing or engaging in conversation with their children (Ferran & Haskins, 1980; Snow, Dubber de Blauw, 1982) display more restrictive and authoritarian parenting (Hashima & Amato, 1994) and talk less to their children, using a more directive than facilitative manner (Hoff, 2003).”

<sup>88</sup> Testo originale: “The most important difference among families was not the relative advantages conferred by education and income but the amount of talking the parents did with their children.”

<sup>89</sup> Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). “Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning.” In *Cognition*, vol. 130/3, pp. 278–288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>

bambini indipendentemente dal livello del bambino sull'altro fattore” (Calvo, Bialystok, 2014, p. 278)<sup>90</sup>.

Inoltre, vorremmo porre l'attenzione su un potenziale sovrapposizione di svantaggi scolastici. Se consideriamo come persona bilingue “chiunque usi due o più lingue (o dialetti) nella propria quotidianità” (Grosjean, 2010, p. 4), possiamo inferire che lo svantaggio socioeconomico spesso è riscontrabile insieme allo svantaggio linguistico negli alunni neoarrivati o con differente background linguistico. In questi casi “lo status socioeconomico e il bilinguismo stessi sono spesso correlati rendendo difficile isolare gli effetti di ciascuno sulla performance” (Calvo, Bialystok, 2014, p. 278)<sup>91</sup>.

Alla luce dei contributi riportati sembra evidente la tendenza a considerare lo svantaggio socioeconomico non tanto come una condizione di deprivazione economica e materiale quanto una condizione in cui i bambini sono esposti a input linguistici differenti. Dato che lo stile delle interazioni è stato identificato da tempo come un indicatore dello sviluppo cognitivo dei bambini appare importante ampliare la ricerca su quali aspetti cruciali sia necessario intervenire.

Proponiamo ora un parallelismo tra quanto riportato sopra e alcuni dati sull'abbandono scolastico in Italia. Nel rapporto del Miur “La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018” (2019, p. 37) si afferma che “i fattori che influiscono sulla dispersione scolastica sono rintracciabili, principalmente, nella povertà economica e culturale dei territori di appartenenza e delle famiglie di origine” confermando in questo modo quanto il fenomeno della dispersione sia molto complesso e articolato e “strettamente interconnesso con altri fenomeni di carattere sociale ed economico”. Il rapporto del Miur (2019, p. 40) evidenzia la correlazione tra la dispersione scolastica e alcuni fattori socioeconomici, mettendo in relazione i dati sull'abbandono scolastico con “le variabili di istruzione e formazione, di benessere economico e di partecipazione al lavoro” (Miur, 2019, p. 40) Si evidenzia come:

anche per la scuola secondaria di II grado, si riscontra una correlazione inversa piuttosto significativa tra tasso di abbandono e grado di istruzione. E' inoltre

---

<sup>90</sup> Testo originale: “All children performed equivalently on the basic intelligence tests, but both SES and bilingualism influenced performance on the language and executive functioning tasks. Middle-class children outperformed working-class children on all measures, and bilingual children obtained lower scores than monolingual children on language tests but higher scores than monolingual children on the executive functioning tasks. There were no interactions with either group factors or task factors. Thus, each of SES and bilingualism contribute significantly and independently to children's development irrespective of the child's level on the other factor.”

<sup>91</sup> Testo originale: SES and bilingualism themselves are often correlated, making it difficult isolate the effect of each on performance.

evidente come laddove vi sono maggiori disuguaglianze nel reddito, un più elevato rischio di povertà e di deprivazione materiale, il tasso di dispersione risulta alto. Per quel che riguarda le variabili occupazionali, è evidente il legame inverso tra dispersione scolastica e partecipazione al lavoro a dimostrazione del fatto che la scarsa occupazione e l'esclusione sociale possano avere impatti negativi anche sulla partecipazione dei ragazzi ai percorsi di istruzione e di formazione (Miur, 2019, p. 41).

In accordo con quanto sopra riportato possiamo affermare che “alla luce di tutti questi contributi emerge che non è tanto la condizione economica di per sé a favorire lo sviluppo cognitivo e linguistico, quanto le opportunità di scambio, relazione, crescita ed esperienza che i più piccoli possono sperimentare grazie a un SES (Socioeconomic Status) più alto” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 97).

L'importanza del contesto sociofamiliare di appartenenza per lo sviluppo delle abilità linguistiche viene resa nota anche dagli scritti di don Milani, in cui riporta la sua esperienza di maestro nella sua scuola a Barbiana dove insegnava ai ragazzi poveri, figli di famiglie della classe operaia e contadina. In una lettera al “Giornale del mattino” di Firenze del 1956 afferma: “ciò che manca ai miei (ragazzi) è solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima le infinite ricchezze che la mente racchiude” (Don Milani, 1956 in Gesualdi, 1970, p. 58)<sup>92</sup>.

Sottolineando l'importanza delle abilità di comunicazione orale e scritta, Ginsborg (2006, p. 22) argomenta che “i bambini che sono già svantaggiati affrontano la prospettiva di uno svantaggio ancora maggiore a meno che non venga loro data l'opportunità, attraverso l'intervento, di sfruttare appieno le opportunità educative a loro disposizione”<sup>93</sup>.

Con questi ultimi due contributi intendiamo sottolineare la centralità della dimensione linguistica nel processo di riduzione dello svantaggio, anche quello socioeconomico, e la possibilità di ridurlo attraverso interventi volti alla promozione dell'educazione linguistica.

Infine, come affermano Caon, Festa Tonioli (2020, p. 93)

---

<sup>92</sup> Gesualdi, M. (a cura di), (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano: Mondadori.

<sup>93</sup> Testo originale: “Given, however, the importance of oracy and literacy in education, children who are already disadvantaged face the prospect of even greater disadvantage unless they are given the opportunity, through intervention, to make full use of the educational opportunities available to them.”



a fronte di studi che da oltre cinquant'anni mettono in evidenza le correlazioni o comunque le implicazioni che l'ambiente socioculturale (famigliare e sociale) ha sull'apprendente, la scuola ha fatto un passo decisivo nel riconoscere come studenti con BES gli studenti che provengono da contesti disagiati: in chiave didattica, fornire occasioni di riscatto sociale a scuola può diventare una spinta per motivare intrinsecamente gli studenti con BES allo studio e al successo scolastico e quindi a incidere in modo significativo sul processo di apprendimento.

#### 2.4. Alcuni interventi didattici specifici per studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

Alla luce dei contributi citati è possibile affermare che gli studenti con svantaggio socioeconomico presentano difficoltà dal punto di vista linguistico e conseguentemente hanno la necessità di essere stimolati costantemente a livello linguistico. Risulta dunque fondamentale progettare attività ad hoc per lo “sviluppo di determinate abilità che possano favorire l'oralità (come per esempio il *role-play*) e l'[ampliamento del] lessico (come per esempio il *memory* o attività di abbinamento parola-immagine)” (Caon, Festa Tonioli, 2020, p. 98).

Risulta quindi necessario privilegiare la dimensione orale della lingua attraverso l'approccio comunicativo che si fonda su “una concezione della lingua quale strumento per la comunicazione, per l'interazione” (Mezzadri, 2015, p.184). Questo approccio si traduce in classe nello sviluppo dell'abilità di produzione orale a cui “lo studente deve essere addestrato attraverso una sistematica pratica all'ascolto” (Mezzadri, 2015, p.184). Mezzadri (2015, 184) sostiene infatti che “la pratica costante dell'ascolto e lo sviluppo delle abilità cognitive che esso permette fanno sì che lo studente possa apprendere nuovo lessico, strutture ecc. che in un secondo momento può applicare in fase di produzione orale o scritta, così come avviene con la lettura”.

Caon, Festa e Tonioli nel loro contributo (2020) propongono una serie di attività didattiche realizzabili in classe che si focalizzano sullo sviluppo delle abilità di ascolto e produzione orale ricordando che tali attività e tecniche “possono essere utili per ogni studente soprattutto per lavorare sulla comprensione, la produzione orale e l'ampliamento del lessico, ma che sono fondamentali per alunni con svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico” (Caon, Festa e Tonioli, 2020, p. 98).

Le attività proposte possono essere suddivise in due gruppi: prima dell'ascolto e dopo l'ascolto. Le attività da svolgere prima dell'ascolto, come per esempio "raccontare, chiacchierare sull'argomento oggetto dell'attività" (Mezzadri, 2015, p. 188), mirano all'attivazione delle conoscenze pregresse, dell'*expectancy grammar* e a motivare gli studenti, pertanto si consiglia di utilizzare riferimenti concreti come oggetti, immagini, video. Le attività durante l'ascolto, invece, mirano a promuovere la comprensione globale attraverso attività come l'abbinamento, la risposta fisica a comandi, il *problem solving* la griglia e la transcodificazione.

Di seguito riportiamo le attività e le tecniche didattiche proposte da Caon, Festa e Tonioli nel loro contributo (2020, pp. 99-103) evidenziandone brevemente alcune caratteristiche. La tecnica dell'abbinamento consiste nel abbinare a una parola o a una frase un'immagine, un disegno o un oggetto e risulta efficace per favorire la comprensione attraverso la stimolazione di più canali espressivi, aspetto importante per gli studenti con BES.

Attraverso la tecnica del *Total Physical Response* (ovvero la risposta fisica a comandi) lo studente dovrà rispondere allo stimolo verbale tramite azioni fisiche. In questo modo si affianca la dimensione non linguistica a un lavoro di tipo linguistico sull'input ricevuto. Inoltre, questa attività risulta "utile nelle fasi iniziali di un corso di lingua straniera o di itaL2 ed il suo grande pregio consiste nel rispettare il così detto «periodo di silenzio»" (Balboni, 2015, 169).

La tecnica del *problem solving* permette di "innescare reali processi comunicativi in classe per la ricerca e la negoziazione della soluzione possibile a un problema"(Mezzadri, 2015,p.189) La tecnica prevede che gli studenti lavorino in gruppi "per risolvere un problema o una situazione, come per esempio, ricostruire il percorso all'interno di una città, realizzare una caccia al tesoro, fornire soluzioni a problematiche di personaggi presenti in una storia..." (Caon, Festa e Tonioli, 2020, p. 100).

Le tecniche di *comprensione globale* includono tutte quelle attività che guidano lo studente nel cogliere il significato generale di un testo. Per quanto riguarda gli studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale si consiglia anzitutto di focalizzarsi sulla comprensione globale durante l'ascolto e successivamente di selezionare alcuni concetti chiave tramite la griglia o attraverso parole chiave.

La *griglia* è una tecnica per guidare e verificare la comprensione che nelle fasi iniziali di acquisizione di una lingua può non prevedere l'abilità di scrittura o prevederla in quantità minima. La griglia permette di evidenziare gli elementi essenziali del testo su cui gli

studenti devono focalizzare la loro attenzione. Un esempio può essere quello di creare una griglia con le classiche domande chi, cosa, quando, come, dove, perché.

La tecnica della *transcodificazione* prevede la trasformazione dell'input linguistico in un altro codice. Si può chiedere agli studenti di produrre un disegno, un itinerario, mimare un'azione. La peculiarità di questa tecnica risiede nel non richiedere l'abilità di scrittura, e pertanto la rende più adatta per studenti che si trovano a livelli iniziali dello studio di una lingua.

Il *role-play* e il *raccontare* sono tecniche che si focalizzano sull'abilità di parlare attraverso compiti reali e comunicativi. Per questa caratteristica si evidenziano potenziali benefici per gli studenti con svantaggio socioeconomico linguistico e culturale, per i quali si consiglia di “impiegare in aula oggetti reali e fornire frasi e lessico che gli studenti devono utilizzare” (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 101).

Ricordiamo che per gli studenti che vivono situazioni di deprivazioni ambientale e sociale, che sono esposti a scarsi stimoli linguistici risulta fondamentale lavorare sullo sviluppo delle conoscenze lessicali per essere in grado di comprendere ed esprimersi. Per il potenziamento del lessico si evidenzia l'efficacia della costruzione di *mappe lessicali in diagrammi a ragnò, puzzle lessicali e gioco delle differenze*, sempre con il supporto di immagini, video e *realia* (Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 101).

Infine ricordiamo che gli interventi didattici, soprattutto per quanto riguarda lo svantaggio socioculturale, dovrebbero considerare la persona nel suo complesso e pertanto non trascurare lo sviluppo della motivazione intrinseca rispetto allo studio, il potenziamento dell'autostima e lo sviluppo di una relazione significativa con il docente e con i compagni (Caon, 2008; Caon, Festa, Tonioli, 2020, p. 103).

Nel paragrafo successivo tratteremo il tema dell'inclusione e dell'accessibilità nella didattica per gli studenti BES nella classe ad abilità differenziate facendo particolare riferimento all'insegnamento delle lingue straniere cercando di evidenziarne le opportunità per gli studenti con BES.

## 2.5. Inclusione e accessibilità per alunni con BES nella classe ad abilità differenziate

Gli alunni con CNI, e gli alunni con BES in generale, sono anzitutto delle persone, inserite insieme ad altre in un gruppo-classe che per la sua composizione eterogenea presenta delle differenze. Per capire come gestire al meglio le differenze presenti nelle classi Caon

(2008, p. XII) propone il concetto di Classe ad Abilità Differenziate (CAD) “da intendersi non tanto come la realtà delle classi ma piuttosto come *un modo di osservare la realtà delle classi*”. Il concetto di CAD implica quindi un cambiamento del punto di vista:

se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un insieme dinamico che dipende dalla natura e dall’apporto di ogni persona (...), la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della «differenza», che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell’apprendimento linguistico (Caon, 2008, p. XII).

La classe osservata in quest’ottica abbraccia l’idea di inclusione che “dal punto di vista educativo è l’apertura alla diversità che permette di trasformare, di attivare un processo di cambiamento su tutti i soggetti coinvolti nella comunità (classe)” (Baschiera, 2019)<sup>94</sup>. Cattoni et al. (2017, p.2) aggiunge che “l’inclusione si traduce nel più alto grado possibile di apprendimento in relazione al potenziale e alla partecipazione degli alunni alla vita sociale e comunitaria”<sup>95</sup>.

Come riporta il titolo di questo paragrafo, non si parla solo di inclusione didattica degli studenti di BES ma anche di accessibilità, ovvero di “massimizzare la partecipazione di tutti” (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016, p. 127) valorizzando le differenze di ognuno. Poiché l’inclusione da sola non è sufficiente, Daloiso (2012 p. 495) introduce la nozione di «accessibilità glottodidattica» per indicare “lo sforzo metodologico che i docenti di lingue sono chiamati a compiere per garantire agli alunni con BES pari opportunità di accesso ai materiali, alle attività e alle risorse didattiche” (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016, p. 127). Inoltre, Melero Rodríguez (2019, p. 7) aggiunge che “il docente può intervenire sul contesto, modificando il tipo di input offerto allo studente (esplicito, implicito, tipologie di attività, spiegazioni) e di output richiesto”. (Melero Rodríguez, 2019, p. 7)

Sulla base dell’interpretazione del concetto di BES proposta da Ianes (2005) riportata da Cattoni et al. (2017, p. 2)<sup>96</sup> secondo cui i “BES non [sono] una vasta raccolta di numerose

---

<sup>94</sup> Baschiera, B. (2019). “Pedagogia speciale e didattica dell’inclusione. Fondamenti”. In Corso di Pedagogia Speciale e Didattica dell’Inclusione. Venezia: Università Ca’ Foscari di Venezia.

<sup>95</sup> Cattoni, A., Cramerotti, S., Ianes, D. (2017). "Drafting the Individualized Education Plan for Students with Special Educational Needs: How Semantic Web Technology Can Help the Teachers". In *Journal of Childhood Developmental Disorders*, 3(4): 22). DOI:10.4172/2472-1786.100060. Testo originale: The inclusion results in the highest possible degree of learning in relation to pupils’ potential and participation in social and community life.

<sup>96</sup> Cattoni, A., Cramerotti, S., Ianes, D. (2017). "Drafting the Individualized Education Plan for Students with Special Educational Needs: How Semantic Web Technology Can Help the Teachers". In *Journal of Childhood Developmental Disorders*, 3(4): 22). DOI:10.4172/2472-1786.100060. Testo originale: “SEN [are]: not an extensive collection of numerous clinical diagnosis, but an open, dynamic and even transient

diagnosi cliniche, ma una possibilità aperta, dinamica e anche transitoria di raccogliere tutte le situazioni di funzionamento problematiche che ostacolano un individuo nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni”, si afferma inoltre che “per capire una situazione di BES non servono diagnosi cliniche bensì l’osservazione e la valutazione delle reali interazioni tra diversi fattori. Solo così è possibile determinare se un particolare funzionamento sia realmente problematico per un individuo specifico” (Cattoni et al., 2017, p.2)<sup>97</sup>.

L’osservazione dello studente con BES è importante poiché “è la chiave fondamentale per poter personalizzare l’insegnamento (...), riducendo, evitando o superando le barriere che possono trovare nell’apprendimento linguistico” (Melero Rodríguez, 2019, p.11). L’osservazione permetterà al docente non solo di capire quali sono le barriere che ostacolano l’apprendimento ma anche i punti di forza. Melero Rodríguez (2019, p. 11) suggerisce di guidare l’osservazione che “dovrà essere di carattere continuativo e costante” attraverso la creazione di una “scheda profilo dello studente” che comprende le seguenti macro-voci: dati anagrafici e biografici, profilo cognitivo e comportamentale, profilo linguistico e comunicativo. Proprio per la natura temporanea di alcuni BES “pare evidente che l’osservazione serve a capire l’evolversi delle condizioni che determinano il Bisogno Speciale” (Melero Rodríguez, 2019, p. 11) e tenerne traccia permette di ottenere un riscontro sul piano didattico. Gli alunni di madrelingua non italiana, per esempio, potrebbero acquisire la lingua molto velocemente, tanto da necessitare un adeguamento degli interventi didattici ai nuovi bisogni, adattandolo alle diverse Zone di Sviluppo Prossimale (ZSP).

Allo stesso modo, Caon (2008, p. XIV) suggerisce l’idea che:

più si riesce a delineare in maniera dettagliata il profilo degli studenti, più ampia sarà la padronanza nell’uso delle tecniche e dei metodi glottodidattici con cui si può gestire il tipo di eterogeneità di ogni classe. Tale varietà di metodi, di modelli relazionali e di tecniche didattiche e l’azione di adattamento consapevole alle caratteristiche degli studenti, offre maggiori possibilità di successo scolastico a ogni studente, non solo a quelli in difficoltà.

---

possibility to collect all the problematic functioning situations which hinder an individual in getting satisfactory answers to their needs” p.1

<sup>97</sup> Testo originale: “in order to understand a SEN situation, we do not need clinical diagnosis, but observation and evaluation of the real interactions between several factors. Only then we can determine whether a particular functioning is really problematic for that specific individual.”

Per delineare il profilo degli alunni Caon (2008) individua tre tipologie di fattori di differenziazione significativi per l'apprendimento linguistico che comprendono: fattori personali, fattori socio-culturali e relazionali.

Tra i fattori personali che influiscono sull'apprendimento e sul grado di differenziazione all'interno della classe, oltre alla personalità, ai tipi di intelligenza, alla motivazione, agli stili cognitivi e di apprendimento e all'attitudine (Caon, 2008) è doveroso aggiungere anche:

- le neurodiversità (ad esempio, DSA o DSL) o le disabilità che creano un bisogno linguistico e didattico nello studente;
- le differenze linguistico-culturali di studenti di recente immigrazione (NAI) oppure arrivati da alcuni anni nella scuola, ma che presentano ancora difficoltà nella lingua della comunicazione e dello studio o di studenti di madrelingua non italiana di seconda generazione (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, p. 357).

Si evidenzia quindi come la necessità di adattare le metodologie di insegnamento passi necessariamente attraverso un'osservazione accurata e costante dello studente con (ma anche senza) BES.

Torniamo brevemente sul concetto sopracitato di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) per approfondirlo in virtù delle sue implicazioni nella gestione della CAD. Il concetto di ZSP, introdotto da Vygotskij (1934), è fondamentale per la gestione delle differenze nella CAD, in cui, grazie all'apporto unico di ogni alunno, si riscontrano "ZSP multiple" (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, p. 355). Vygotskij individua nell'area di sviluppo potenziale o ZSP "la distanza tra la parte di compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito, distanza che può percorrere da solo o sotto la guida di una persona più esperta" (Balboni, 2015, p.48). All'interno della ZSP l'apprendimento si realizza attraverso l'intersoggettività, che si collega alle "funzioni di *scaffolding* (sostegno) e *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni" (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, p. 354).

A questo concetto si aggiunge la *Second Language Acquisition Theory* elaborata da Krashen che, partendo dal presupposto di Chomsky dell'esistenza di un *Language Acquisition Device*, introduce il principio di "input comprensibile" (Krashen, 1983). Secondo questa teoria, che è stata ampliata alla lingua straniera (Balboni, 2015, p. 49), affinché tutti gli studenti siano in grado di eseguire il compito, l'input linguistico deve

essere comprensibile per tutti. La comprensibilità dell'input è il punto di partenza, ma l'acquisizione linguistica si realizza solo se sono soddisfatte due condizioni: l'input deve collocarsi nell'*ordine naturale di acquisizione e «i + 1»* e il *filtro affettivo* deve essere disinserito. In altre parole, “la prima condizione perché l'input venga acquisito è che esso sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento” (Balboni, 2015, p. 48) seguendo la formula «i + 1» collocandosi “lungo l'ordine naturale di acquisizione” (Balboni, 2015, p. 48). La seconda condizione prevede che “affinché «i + 1» sia acquisito è necessario che non sia inserito il filtro affettivo, altrimenti ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva” (Balboni, 2015, p. 48).

Su queste basi teoriche si fondano le tecniche didattiche proposte da Caon (2008, p. 131-132) per progettare “attività didattiche specifiche per studenti in difficoltà [che] possono essere svolte (...) durante gli specifici corsi di «recupero» o in laboratori «di livello» oppure durante momenti in cui la classe lavora a gruppi separati, organizzati – anziché per gruppi eterogenei – per fasce di «competenze» (classe, in difficoltà, eccellenti)” (Caon, 2008, p. 130).

Questo modello di organizzare le attività didattiche può essere applicato agli studenti con problemi nell'acquisizione delle lingue straniere ed è “utilizzabil[e] anche con apprendenti di L2”. In questo modo “la differenziazione di consegne per fasce di livello può essere una strategia efficace per lo sviluppo delle differenti Zone di Sviluppo Prossimale in quanto focalizza l'input supplementare e la complessità del compito” (Caon, 2008, p. 133).

La particolarità della visione della CAD sta nella possibilità che essa offre di gestire contemporaneamente eccellenza e difficoltà al fine di “sviluppare l'autonomia e promuove il concetto di differenza come ricchezza potenziale del gruppo” (Caon, 2008, p 51).

Le metodologie a «mediazione sociale» risultano essere le più efficaci per “agire da un lato sulla padronanza metacognitiva, dell'imparare a imparare, dall'altro sulla capacità di cooperare e di saper imparare dagli altri” (Caon, 2008, p 51) in quanto “spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza” (Rutka,2006, p.172).

Le metodologie a «mediazione sociale» che risultano essere “particolarmente efficaci per gli eccellenti e gli studenti in difficoltà sono l’apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari in quanto entrambi sono volti a creare dinamiche relazionali positive tra tutti gli studenti agendo contemporaneamente sul piano cognitivo (sulle diverse zone di sviluppo prossimale) e interpersonale (sviluppo della fiducia negli altri, della capacità di negoziare le informazioni, di entrare in una relazione empatica)” (Caon, 2008, p 51).

Inoltre, “attività integrate e variare per modalità sensoriali, intelligenze, stili d’apprendimento e che hanno nella coesione del gruppo la sua prima caratteristica qualificante favoriscono, di fatto una maggiore inclusività del gruppo-classe nei confronti degli studenti con maggiori difficoltà linguistiche o con differente provenienza culturale a beneficio di tutta la classe” (Caon, 2008, p. 153)

## 2.6. La didattica delle lingue straniere per studenti con BES nella classe ad abilità differenziate: tra difficoltà e vantaggi

Insegnare una lingua straniera in una classe in cui sono presenti alunni con BES rappresenta una doppia sfida in quanto il docente, in particolare quello di lingue seconde, si trova a dover affrontare non solo le difficoltà che derivano dal contesto scolastico istituzionale ma anche le difficoltà dovute alla necessità di adattare gli apprendimenti. Infatti, i docenti nel contesto multiculturale e multilingue delle classi italiane di oggi hanno dei problemi legati all’eterogeneità degli alunni e alla necessità di coprire i loro diversi bisogni.

“Sul piano glottodidattico, adottare un approccio inclusivo nell’insegnamento linguistico rivolto a studenti con BES significa promuovere un’integrazione totale, che riguarda allievo, insegnante e metodologie” (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016, p. 126).

Melero Rodríguez (2019, p.5) suggerisce che “interpretare ogni classe come una CAD può essere molto utile in un contesto particolare come quello dell’attuale scuola italiana” in cui il docente, che si trova a dover gestire contemporaneamente eccellenze e difficoltà, può “rendere tale complessità una risorsa” (Caon, 2008, p. 153) cercando di “promuovere un apprendimento linguistico inclusivo efficace per tutti, una didattica inclusiva-accessibile” (Melero Rodríguez, 2019, p.5).

La didattica delle lingue straniere nella scuola italiana presenta alcune caratteristiche che possono configurarsi come difficoltà o come punti di forza. Di seguito ne menzioneremo alcuni che possono avere un impatto sulla didattica per gli alunni con BES.



### *La ridotta quantità di ore di seconda lingua straniera.*

Tra le problematiche legate al contesto scolastico istituzionale, uno dei maggiori problemi riscontrati dal docente di seconda lingua straniera è “la quantità ridotta di ore di didattica settimanale: due o tre ore settimanali, a seconda del grado scolastico e della tipologia di scuola” (Melero Rodríguez, 2019, p. 16) e, di conseguenza, il problema di scegliere quali obiettivi raggiungere. La conseguenza sulla didattica di una ridotta quantità di ore è che passando troppo tempo tra una lezione e l’altra gli studenti, in particolare quelli con BES ma non solo, possono dimenticare quello che si è svolto. Per alcuni alunni con BES potrebbe essere necessario riattivare l’input linguistico più spesso.

Daloiso (2009, p. 39) approfondendo i fondamenti neuropsicologici dell’educazione linguistica porta l’attenzione sulla minore esposizione alla lingua nello studio delle lingue straniere (LS) affermando che:

un aspetto che contraddistingue l’insegnamento della lingua straniera rispetto ad altri contesti di apprendimento linguistico: la minore opportunità di utilizzo frequente della lingua oggetto di studio. La scarsa frequenza d’uso rappresenta uno dei fattori che maggiormente influiscono sull’innalzamento della soglia di attivazione linguistica, fenomeno responsabile della difficoltà comunemente percepita di comunicare in una lingua straniera in maniera fluente” Daloiso (2009, p. 39).

Dunque, l’intervento del docente dovrà essere indirizzato a “ridurre sostanzialmente il tempo che intercorre tra un input linguistico e il successivo” (Melero Rodríguez, 2019, p. 16). A questo scopo Melero Rodríguez (2019, p. 16) propone di “programmare piccole attività per gli studenti con BES in determinati giorni”, prevedendo per esempio, di “svolgere una breve attività sugli argomenti trattati a lezione e di consegnare il compito via mail”. Tale attività può essere estesa a tutta la classe, evitando quindi di far pesare lo svantaggio sui singoli studenti con BES, promuovendo così un contatto costante con l’input linguistico per tutti.

### *La seconda lingua straniera è, appunto, “seconda”.*

Un’ulteriore problematica, propria dell’insegnamento delle seconde lingue straniere, è che va ad aggiungere un’altra lingua a quelle già studiate dagli alunni, cioè la lingua madre e l’inglese come prima lingua straniera. Nel caso degli studenti con background migratorio l’insegnamento della seconda lingua straniera va ad aggiungersi, oltre alla lingua inglese, all’insegnamento dell’italiano come L2. In generale, per gli studenti con BES lo studio di diverse lingue “può risultare una grande difficoltà non solo per la quantità di materie studiate ma anche perché è possibile che ciascuna di queste lingue

venza insegnata con approcci diversi e con metodi e metodologie differenti” (Melero Rodríguez, 2019, p. 17). Balboni (2015, p. 95) nel sottolineare la necessità di coordinamento tra gli insegnanti di lingue argomenta che “un insegnamento scoordinato delle due lingue (...) tradisce il principio di interdipendenza di Cummins” secondo cui “lo studio di una lingua si riflette positivamente sull’intero repertorio linguistico della persona” (Balboni, 2015, p. 89) e afferma che “l’insegnamento di due lingue straniere è necessariamente un insegnamento *coordinato* e, per quanto possibile, *integrato*. E l’integrazione (...) può contribuire alla motivazione per lo studio della seconda lingua” (Balboni, 2015, p. 96).

Oltre alle difficoltà menzionate, l’insegnamento delle seconde lingue straniere offre anche alcuni vantaggi.

*Nella seconda lingua straniera tutti (di solito) sono principianti.*

Anzitutto, lo studio di una seconda lingua può essere considerato un vantaggio se nella classe tutti gli alunni, o quasi, sono principianti assoluti. Questa condizione implica che tutti gli alunni, compresi quelli con BES, con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, sono sullo stesso livello e perciò le differenze si annullano. Inoltre, questa situazione “fa nascere nello studente una spinta motivazionale molto forte” (Melero, 2019, p. 17) e per gli studenti che ancora non conoscono bene la lingua italiana “potrebbe essere un importante momento di integrazione per sentirsi parte del gruppo” (Melero, 2019, p. 17).

*Le lingue diverse dall’inglese, spesso, sono “più trasparenti”.*

Una caratteristica che distingue l’inglese dalle altre lingue straniere insegnate nella scuola italiana “è che esse sono più trasparenti dell’inglese” (Melero Rodríguez, 2019, p. 17). Questa caratteristica rappresenta un vantaggio poiché dovrebbe rendere più facile l’apprendimento delle così dette “lingue trasparenti come lo spagnolo o il tedesco, in cui la maggior parte delle parole segue semplici regole di conversione grafema-fonema” (León Rodríguez, et al., 2016, p. 2).<sup>98</sup> Pertanto, per gli studenti che parlano una lingua madre trasparente, come per esempio l’italiano o il russo, sarà possibile applicare “le

---

<sup>98</sup> de León Rodríguez, Diego et al. “The Impact of Language Opacity and Proficiency on Reading Strategies in Bilinguals: An Eye Movement Study.” In *Frontiers in psychology* vol. 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.00649. Testo originale: “Transparent languages such as Spanish and German, in which the majority of the words follow simple grapheme–phoneme conversion rules (GPC), should be read differently from opaque languages such as English and French, in which most of the words follow ambiguous GPC.”

strategie compensative già sviluppate nella lingua materna direttamente sulla lingua straniera” (Melero Rodríguez, 2019, p. 17).

#### *Possibilità di confronti tra lingue e culture*

Inoltre, Balboni (2015, p. 95) pone l’attenzione sul “valore aggiunto della seconda lingua straniera”, ovvero nella possibilità che offrono le lingue straniere diverse dall’inglese, “lingua-senza-cultura”, di realizzare analisi comparative tra “lingue-e-culture”, per esempio tra la lingua e la cultura italiana e la lingua e la cultura tedesca. Nella pratica in classe, nel caso di studenti con background migratorio, si potrà chiedere ragionare e fare un confronto (a livello sintattico, morfologico, lessicale, interculturale) con la sua lingua e cultura materna.

#### *Arricchimento a livello personale e strumentale*

L’introduzione di una seconda lingua straniera contribuisce sul piano formativo al raggiungimento delle mete dell’educazione linguistica (cfr. Freddi, 1970) che si riassumono in: “culturizzazione, socializzazione e autopromozione” (Balboni 2015, p.15). In particolare, l’autopromozione nell’educazione linguistica mira ad aiutare la persona a “realizzare il suo progetto di vita senza che la lingua costituisca un ostacolo” (Balboni 2015, p.15). Essa “presuppone la capacità di socializzare (per scopi sia affettivi sia pragmatici), che a sua volta presuppone l’accettazione (...) dei modelli culturali della comunità straniera” (Balboni, 2015, p. 95).

“In linea di principio l’apprendimento delle LS costituisce per gli studenti BES non solo un diritto educativo, ma anche uno strumento importante che può sortire effetti positivi a livello: personale e strumentale” (Daloiso, Melero Rodríguez, 2016, p. 126). Ne deriva che apprendere una lingua straniera può non solo arricchire il bagaglio culturale personale di un individuo, ma può anche essere uno strumento concreto per incrementare le proprie possibilità di realizzazione sociale e lavorativa. Queste possibilità, in linea con i principi di inclusione sanciti dai vari documenti dell’UE deve essere garantita a tutti.

#### *Motivazione legata al piacere.*

Se la conoscenza della lingua inglese è considerata, nel mondo globalizzato, un prerequisito essenziale per conoscere il mondo e accedere a qualunque settore lavorativo, il suo studio è spesso collegato a una motivazione di “tipo strumentale e utilitarista” (Balboni, 2015, p. 83). Per le altre lingue straniere questo ragionamento chiaramente non è valido. Balboni (2015, p. 93) afferma che la motivazione dello studente adolescente nello studio delle lingue straniere diverse dall’inglese si muove su altre ragioni, ovvero:

“passa attraverso un innamoramento per il paese straniero e attraverso la metodologia e lo stile dell’insegnante: se offre il *piacere* di stare a lezione, la motivazione endogena e quella di avere una buona relazione con l’insegnante sopperisce alla mancanza di motivazione utilitaria percepita”.

Tuttavia, alcuni problemi nell’acquisizione delle lingue straniere, in particolare per gli studenti in difficoltà, possono derivare proprio da una scarsa motivazione, infatti, “il fattore motivazionale risulta essere (...) una delle principali cause di difficoltà nell’apprendimento di LS diverse dall’inglese” (Caon, 2008, p. 133).

Tale affermazione trova sostegno negli “studi di psicologia cognitiva (cfr. Cisotto, 2005) che confermano infatti come il successo scolastico non è attribuibile solo a fattori cognitivi come all’attitudine o alle abilità di studio ma anche a fattori affettivo-motivazionali, relazionali ed emotivi quali il desiderio di riuscita il senso di appartenenza a un gruppo e la disponibilità a collaborare, la capacità di gestione efficace degli insuccessi” (Caon, 2008, p. 133).

Pertanto, proporre attività per incentivare la motivazione ci sembra una necessità imprescindibile nella progettazione dell’inclusione e accessibilità didattica, sia in presenza che a distanza.

## 2.7. Conclusioni

In questo capitolo si è cercato anzitutto di definire cosa sono i BES, di individuare quali tipologie di alunni sono comprese entro questa categoria secondo la normativa italiana e abbiamo approfondito le due categorie di BES che risultano essere rimaste escluse dalla DaD durante il lockdown della primavera 2020. Ci siamo quindi concentrati sul caso degli studenti con svantaggio linguistico-culturale dovuto al processo di acquisizione della lingua italiana come L2 e sul caso dello svantaggio socioeconomico, riportando alcune posizioni scientifiche sulla relazione tra l’aspetto socioeconomico e lo sviluppo cognitivo. Alla luce dei contributi riportati pare evidente che gli alunni con svantaggio socioeconomico e gli alunni con svantaggio linguistico dovuto alla non conoscenza della lingua e cultura italiana abbiano in comune scarse abilità linguistiche che li penalizzano nello studio delle discipline. Risulta pertanto possibile tracciare un parallelismo che accomuna queste due tipologie di studenti e orientare gli interventi didattici per favore l’accessibilità ai contenuti, ai materiali didattici, adottando metodologie il più possibile inclusive.

Nel prossimo capitolo, redatto in lingua tedesca, ci occuperemo delle metodologie inclusive che consentono l'accessibilità ai contenuti della lezione per tutti gli alunni, in particolare quelli con BES, nel contesto della didattica a distanza.

### 3. Vom inklusiven Unterricht im Klassenzimmer zum inklusiven Online-Unterricht: gute Praxis im Fernunterricht

In diesem Kapitel kommen wir auf das Thema des Fernunterrichts zurück.

Die Fernunterricht-Modalität wird als eine Lösung für das Problem der Schulschließung aufgrund des epidemiologischen Notstands betrachtet. Allerdings stellt der Fernunterricht eine Quelle von Schwierigkeiten für alle Beteiligten dar: Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Familien.

Um auf den Notstand zu reagieren, hat das italienische Bildungsministerium sofort den Lehrkräften ein «Begleitsystem» zur Verfügung gestellt, um Hilfe und Unterstützung für die Realisation des „Nationalen Plans Digitale Schule“<sup>99</sup> zu leisten. Das Bildungsministerium weist darauf hin, dass „«das Begleitsystem» der Entwicklung des Fernunterrichts besondere Aufmerksamkeit widmen wird, [...] indem es Maßnahmen für die Unterstützung, Begleitung, Ausbildung und Fernsupport für den Einsatz digitaler Fernlernwerkzeuge ergreift“<sup>100</sup> (Miur, 2020, S. 4)<sup>101</sup>.

Darüber hinaus erfordert die Schulschließung eine Umgestaltung der Unterrichtsmethoden. Das Schulsystem muss neue Herausforderungen bewältigen: Auf der einen Seite müssen die Lehrer\*innen die Technologien im Unterricht anwenden bzw. darin integrieren, auf der anderen Seite müssen sie die Schwierigkeiten in Bezug auf den Kontext überwinden. Aus dem Kontext ergeben sich für die Lehrkräfte die folgenden Schwierigkeiten:

- Das Kontaktverlust mit den Schülern und Schülerinnen und zwischen den Schüler\*innen;
- Das Marginalisierungsrisiko von Schülern mit Schwierigkeiten (Schüler mit besonderem Bildungsbedarf „BES“<sup>102</sup>, mit diagnostizierter Behinderungen usw.);

---

<sup>99</sup> „Piano Nazionale Scuola Digitale“.

<sup>100</sup> Testo originale: il “sistema di accompagnamento” [...] dedicherà una specifica attenzione allo sviluppo dell’apprendimento a distanza, adottando [...] misure di supporto, accompagnamento, formazione e assistenza da remoto, per l’utilizzo degli strumenti digitali di apprendimento a distanza.

<sup>101</sup> Nota Prot. 278 del 6 marzo 2020 “Particolari disposizioni applicative della direttiva del Ministro per la Pubblica Amministrazione del 25 febbraio 2020, n. 1 (Direttiva 1/2020), *Prime indicazioni in materia di contenimento e gestione dell’emergenza epidemiologica da COVID-2019 nelle pubbliche amministrazioni al di fuori delle aree di cui all’articolo 1 del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6*”  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+278+del+6+marzo+2020.pdf/89baad3a-55ff-da81-f5a4-01afd0a0f1d3?version=1.0&t=1583528222434> (19/03/2021)

<sup>102</sup> BES ist das italienische Akronym des Ausdrucks „Bisogni Educativi Speciali“, der seinerseits die wörtliche Übersetzung des englischen Ausdrucks „Special Educational Needs“ ist. In dieser Arbeit wird für diesen Ausdruck die wörtliche Übersetzung „besonderer Bildungsbedarf“ vorgeschlagen.

- Das Risiko, die Schüler beim Fortschreiten des fachlichen Lernens nicht unterstützen zu können<sup>103</sup>; (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 1)<sup>104</sup>.

Aus diesen Betrachtungen wird deutlich, dass das Lehren im Fernunterricht mehr als die Anwendung der Technologien in der Praxis erfordert. Die Lehrer\*innen sollten die Planung des Unterrichts gründlich umstellen, um ihn an den Bedarf der Schüler an Beteiligung und Inklusion anzupassen. In Bezug darauf wird betont, dass: „es für die Schüler\*innen im Fernunterricht wichtig ist, nicht nur ihr fachliches Wissen erweitern zu können, sondern auch sich nicht sozial isoliert zu fühlen. Aus diesem Grund ist es wichtig, eine aktive und dynamische Beteiligung zu ermöglichen, wenn auch aus der Ferne“<sup>105</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 1).

Wie im ersten Kapitel ausführlicher erklärt und von der Analyse der Untersuchung von Indire gezeigt, hat diese Situation die Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf stark benachteiligt. Vor allem wurden die Schüler\*innen mit sozioökonomischer Benachteiligung und solche mit sprachlicher und kultureller Benachteiligung benachteiligt.

In diesem Kapitel werden einige nützliche Hinweise für die Planung eines inklusiven und barrierefreien Online-Unterrichts erläutert. Demzufolge werden einige relevante Aspekte und Methoden genannt, die die Beteiligung und das Lernen aller Schüler\*innen während des Fernunterrichts fördern können. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf gelenkt.

### 3.1. Kontextuelle Implikationen

Wir haben schon anhand der ICF Definition von Behinderung gesehen (vgl. Kap. 2), dass kontextbezogene Faktoren (persönliche Faktoren und Umweltfaktoren<sup>106</sup>) die Person stark beeinflussen, insbesondere, aber nicht nur, die Menschen mit Behinderungen. Da der Kontext (bzw. die Umweltfaktoren) sich im Fernunterricht radikal verändert, ist es

---

<sup>103</sup> “- la perdita del contatto con gli studenti e tra gli studenti; - il rischio di emarginare studenti con difficoltà (BES, con diagnosi di disabilità, ecc.); - il rischio di non riuscire a supportare gli studenti nella progressione degli apprendimenti disciplinari.”

<sup>104</sup> Trentin, G., Benigno, V., Caruso, G. (2020). Indicazioni sulla Scuola a Distanza tratte dall’I-MOOC sul modello TRIS di classe ibrida. (CNR-ITD, A cura di). In [https://www.progetto-tris.it/wp-content/uploads/2020/04/Prontuario\\_didattica\\_a\\_distanza\\_CNR-ITD\\_1.pdf](https://www.progetto-tris.it/wp-content/uploads/2020/04/Prontuario_didattica_a_distanza_CNR-ITD_1.pdf)

<sup>105</sup> Original Text: “Per gli studenti a distanza, non solo è importante poter «stare al passo» con gli apprendimenti disciplinari, ma anche non sentirsi isolati socialmente. Per questo motivo, è fondamentale beneficiare di una partecipazione attiva e dinamica anche se a distanza.”

<sup>106</sup> Fattori personali e fattori ambientali.

besonders wichtig, um die Beteiligung aller Schüler\*innen im Fernunterricht zu garantieren, sich auf die Umweltfaktoren zu konzentrieren.

Die Technologien für die Kommunikation und Bildung stellen den neuen Lernkontext dar und ihre Integration in den Unterricht ist die wichtigste Veränderung bei dieser Modalität. Allerdings sind einige Überlegungen über die Durchführbarkeit notwendig, es sind nämlich die Verfügbarkeit von Lernmitteln und Ressourcen der Schüler\*innen und der Mangel an digitalen Fähigkeiten zu berücksichtigen.

Andere zu berücksichtigende Umweltfaktoren sind: die Beziehungen und die Familie. Sowohl die Unterstützung der Familie, als auch die Beziehungen spielen eine wichtige Rolle in der Ausbildung eines Schülers, insbesondere in dieser anstrengenden Zeit.

„Das Entwerfen von Fernlernaktivitäten erfordert die Analyse des relationalen Kontexts, in den sie gestellt werden“<sup>107</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 3-4). Um einen Kontext, der das Lernen fördert, anzubieten, ist es daher notwendig, *die Kommunikation zwischen Lehrern und Lehrerinnen, mit der Familie und mit den Schülern und Schülerinnen zu verstärken.*

Die Kommunikation zwischen Lehrern und Lehrerinnen sollte danach streben:

- Die Maßnahmen zu koordinieren, um die funktionalen Bildungsaktivitäten zu gestalten, und um die Lernmittel, die eingesetzt werden sollen, gemeinsam auszuwählen;
- Die von einzelnen Lehrern eingesetzten bewährten Praktiken und die Problemlösungen innerhalb der Klassenkonferenz auszutauschen<sup>108</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 3-4).

Die Kommunikation mit der Familie sollte darauf abzielen, die Zusammenarbeit zu fördern, nämlich:

Die Familien müssen zur Zusammenarbeit motiviert und über ihre aktive Rolle bei diesem Bildungsweg bewusst aufgeklärt werden durch:

- Die Präsentation und die Diskussion über die didaktischen Fragen der ständigen Verbindung, die durch Messaging- oder Videokonferenzsysteme vermittelt wird;

---

<sup>107</sup> Original Text: “Progettare una qualsiasi forma di attività di didattica a distanza richiede l’analisi del contesto relazionale in cui questa si colloca.”

<sup>108</sup> Original Text: „ - Coordinamento delle azioni da intraprendere per gestire le attività didattiche funzionali, per scegliere eventuali strumenti da adottare in modo collegiale; - alla socializzazione all’interno del consiglio di classe delle buone pratiche adottate dai singoli docenti e per la condivisione delle soluzioni ai problemi.”



- die Aufrechterhaltung der relationalen und organisatorischen Modalitäten, die im schulischen Kontext vorhanden sind, zum Beispiel (durch die Rolle der) Elternvertreter [...];
- den Vorschlag einer zyklischen, geregelten Kommunikationsmodalität, um die Entwicklung und eventuelle Schwierigkeiten zu verstehen<sup>109</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 3-4).

Die Kommunikation mit den Schülern und Schülerinnen verfolgt zwei Absichten. Einerseits „ist es wichtig, Kindern und Jugendlichen ein Gefühl von Ruhe und Sicherheit [...] und klare und einfache Informationen geben, um sie zu schützen und gleichzeitig zur Veränderungsbereitschaft und Verantwortung zu erziehen“<sup>110</sup> (Miur-Agia, 2020, S. 2)<sup>111</sup>. Andererseits soll die Kommunikation das Verantwortungsbewusstsein wecken. Deswegen müssen die Schüler und Schülerinnen im Fernunterricht einige einfache Schulregeln, die die Fernunterrichtsaktivitäten unterstützen, beachten, z. B. pünktlich sein, die Internetverbindung und das Mikrofon vor der Videokonferenz kontrollieren, am Unterricht per Videokonferenz teilnehmen, die Webcam eingeschaltet lassen, um Erlaubnis bitten, um die Videokonferenz zu verlassen, keine anderen Geräte benutzen, die Abgabetermine wahren usw. (Trentin, Benigno, Caruso, 2020). Das sind nur einige Beispiele für Verhaltensweisen, die die Wirksamkeit des Unterrichts verbessern und das Verantwortungsgefühl der Lernenden steigern können.

### 3.1.1. *Die vertikale und horizontale Beziehung im Fernunterricht*

Im Präsenzunterricht „trägt das relationale Element wesentlich zum Ziel des positiven Lernens bei“<sup>112</sup> (Saladino, 2020, Kap. 2.2.), aber dieser Beitrag fehlt im Fernunterricht.

---

<sup>109</sup> Original Text: “Le famiglie vanno motivate alla collaborazione e rese consapevoli del loro ruolo attivo in questo percorso educativo attraverso: - la presentazione e la discussione [...] sulle questioni didattiche del collegamento continuo mediato da sistemi di messaggistica o di video-conferenza; - il mantenimento di modalità relazionali e organizzative presenti nel contesto scolastico, ad esempio (attraverso il ruolo del) rappresentante dei genitori [...]; - la proposta di una modalità comunicativa periodica e regolamentata per comprendere le evoluzioni e le difficoltà”.

<sup>110</sup> Original Text: “è importante restituire ai bambini e ai ragazzi un senso di tranquillità e di sicurezza, [...] dando loro informazioni chiare e semplici. Al fine di proteggerli e al tempo stesso di educarli al cambiamento e di responsabilizzarli”.

<sup>111</sup> MIUR-AGIA. (2020, Aprile 6). Didattica a distanza e diritti degli studenti: Mini-guida per docenti. In [https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide\\_mi\\_AGIA\\_6\\_4\\_2020\\_.pdf](https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide_mi_AGIA_6_4_2020_.pdf)

<sup>112</sup> Original Text: “l’elemento relazionale [...] concorre in modo significativo a determinare l’apprendimento positivo”.

Der Fernunterricht ist eine Lehrmodalität, die den Kontakt zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen in einer Situation, in der direkte soziale Kontakte unmöglich sind, erlaubt. Durch den Fernunterricht werden nicht nur die fachlichen Inhalte vermittelt, sondern auch die Beziehungen. Die Beziehungen sind die Grundlage aller Lehrmethoden, deshalb kann man auch im Fernunterricht zwei Arten von Beziehung unterscheiden: Die vertikale und horizontale Beziehung.

Unter der vertikalen Beziehung versteht man die Relation zwischen der Lehrkraft und den Schülern und Schülerinnen, während die horizontale Beziehung die Relation zwischen den Schülern und den Schülerinnen untereinander betrifft.

Während des Fernunterrichts verändern sich sowohl die vertikale als auch die horizontale Beziehung. Wie im Präsenzunterricht sollten die Lehrer\*innen immer die verschiedenen Aspekte der Schüler\*innen in Betracht ziehen, z. B. persönliche, soziokulturelle und relationale Faktoren (vgl. Caon, 2008) und immer mehr Aufmerksamkeit auf die didaktischen Methoden lenken. Gerade wegen des Mangels an direktem Kontakt sollte der Fernunterricht unter Beachtung der verschiedenen „besonderen Bildungsbedarfe“ geplant werden und die didaktischen Entscheidungen sollten mit den Schülern und Schülerinnen geteilt und begründet werden. Auf diese Weise könnten die Schüler\*innen am Lernprozess aktiv beteiligt werden.

Der Fernunterricht stellt die horizontale Beziehung zwischen den Schülern und Schülerinnen auf eine harte Probe. Die im ersten Kapitel genannten Ergebnisse der Untersuchung von Indire (vgl. 1.3.3.) zeigen, dass die meisten Lehrer\*innen „eine Verschlechterung der Qualität der Beziehung zwischen den Schülern berichten“<sup>113</sup> (Indire, 2020a, S. 27).

Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, den Klassenkontext neu zu schaffen. Aktivitäten, die den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Schülern erfordern, könnten diesen Mangel beheben, z. B. wie von Saladino (2020, Kap. 2.1.) empfohlen, „die *Schaffung kleiner Arbeitsgruppen* (zu zweit oder dritt) mit einfachen und genau definierten Aufgaben sowie einem vorher bekannten Zweck und mit einer Einschätzung auf Klassenebene“<sup>114</sup>.

Die Planung solcher Aktivitäten im Fernunterricht fördert nicht nur das Lernen und die Beteiligung, sondern auch die Beziehungen zwischen den Schülern und Schülerinnen.

---

<sup>113</sup> Original Text: “(I) docenti registra(no) un peggioramento nella qualità della relazione tra pari”

<sup>114</sup> Original Text: “la *creazione di piccoli gruppi di lavoro* (diade o triade) con compiti semplici e ben definiti, e con una finalità conosciuta a priori e una valorizzazione a livello classe”.

In diesem Zusammenhang erwähnen die *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata* (2020, S. 7) einigen Methoden, die „auf der aktiven und gemeinsamen Konstruktion des Wissens basieren“<sup>115</sup>, z. B. der *kurze Unterricht*, das *kooperative Lernen*, der *Flipped-Classroom* und die *Debatte*<sup>116</sup>.

### 3.1.2. Die Rolle der Familie im Fernunterricht

Als Konsequenz der Schulschließung, muss der Unterricht, statt in der Schule, zu Hause mit der Familie stattfinden. Daraus ergibt sich, dass die Familie eine neue und bedeutendere Rolle in der Bildung der Kinder und Jugendliche spielt. Das ist eine relevante Veränderung, da in Italien die Rolle der Bildung traditionellerweise der Schule zugewiesen ist. Diese Veränderung führt häufig zu Schwierigkeiten in der Familien. Der Fernunterricht bezieht unmittelbar die ganze Familie in die Organisation des Lernens ein und überträgt ihr einige Unterstützungsfunktionen. In einigen Fällen könnte dieser Auftrag besonders schwierig sein. Man denkt an die Eltern, die nicht in der Lage sind, das Lernen der Kinder zu unterstützen, weil ihnen die sprachlichen Kompetenzen fehlen (z.B. Familien mit Migrationshintergrund).

Aus den Ergebnissen der Indire-Befragung geht hervor, dass die italienischen Lehrer\*innen (6,8%) Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Beherrschung der italienischen Sprache als L2 berichten (Indire, 2020a, S. 33, Grafik 25).

Aus diesem Grund ist es wichtig, die „Differenzierungsfaktoren“<sup>117</sup> zu berücksichtigen, um einen inklusiven und barrierefreien Unterricht zu planen, der das Lernen aller Schüler\*innen erleichtern könnte.

Man sollte nicht vergessen, dass „diese Situation noch mehr die Unterschiede in Ausstattung, Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler\*innen unterstreicht“<sup>118</sup> (Saladino, 2020, Einführung). Man denkt auch an die Familien, die nicht über gut funktionierende digitale Geräte (Laptops, Tablets, festen Internetanschluss) verfügen. Um diese Situation zu verbessern, hat das italienische Bildungsministerium diesen

---

<sup>115</sup> Original Text: „metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni“.

<sup>116</sup> Wörtliche Übersetzungen/Übertragung der Begriffe: *didattica breve*, *apprendimento cooperativo*, *flipped classroom* und *debate*.

<sup>117</sup> Fattori di differenziazione (cfr. Caon, 2008).

<sup>118</sup> Original Text: “Questa situazione evidenzia ancor di più le differenze di dotazioni, possibilità e capacità degli studenti”.

Familien durch die Lieferung von Hardwaregeräten sofort Unterstützung angeboten (vgl. Nota Miur n. 278, 06. März 2020).

### 3.2. Gute Praxis im Fernunterricht

Bis jetzt haben wir gesehen, wie der Lernkontext im Fernunterricht sich verändert hat.

Da diese „Änderungen bei der Planung des Online-Unterrichts berücksichtigt werden müssen“<sup>119</sup>(Saladino, 2020, cap. 2.1.), halten wir es für notwendig, einen Überblick über die organisatorischen Aspekte anzubieten, die für die Schaffung eines effektiven und inklusiven Fernunterrichts nützlich sind.

Außerdem spielen die methodischen Ansätze bei der Planung des Fernunterrichts eine bedeutende Rolle, deshalb wird ihnen im Folgenden ein Abschnitt gewidmet. Zunächst ist jedoch notwendig, die wichtigsten Aspekte des Fernunterrichts darzustellen.

#### 3.2.1. *Fernunterrichtsformen*

Besonders wichtig ist zu bestimmen, was man unter dem Ausdruck „Fernunterricht“ versteht. Der Fernunterricht umfasst:

- Eine direkte oder indirekte, sofortige oder zeitversetzte Verbindung durch Videokonferenzen, Videokurse und Gruppenchats;
- Eine begründete Übermittlung von Unterrichtsmaterialien durch Hochladen auf digitale Plattformen;
- Die Verwendung von Klassenregistern mit allen ihren Kommunikations- und Unterrichtsunterstützungsfunktionen mit anschließender Überarbeitung und direkter oder indirekter Diskussion mit dem Lehrer;
- Die Interaktion auf besonderen interaktiven digitalen Bildungssystemen und Apps<sup>120</sup> (Equipe Formativa Sicilia, S. 5).<sup>121</sup>

---

<sup>119</sup> Original Text: “[le differenze] vanno tenute a mente nel percorso di progettazione delle lezioni online.”

<sup>120</sup> Original Text: “Collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; Trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali; Impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente; Interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali.”

<sup>121</sup> Equipe Formativa Sicilia, Staff di accompagnamento USR Sicilia, *La Didattica a distanza*. <https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/3809/Proposta%20EFT%20Sicilia%20-%20Didattica%20a%20distanza%20v2.19032020.pdf> (21/03/2021)

Demzufolge lässt sich sagen, dass es sich im Fall von „reiner Zusendung von Materialien oder bloßer Zuteilung von Hausaufgaben“ nicht um Fernunterricht handelt, falls diese „keine vorhergehende oder spätere Erklärung der Lehrkraft zu den betreffenden Inhalten vorsehen“<sup>122</sup> (Equipe Formativa Sicilia, S. 7).

Man kann zwei Arten von Fernunterricht unterscheiden: Der synchrone und asynchrone Unterricht. Unter synchronem Unterricht versteht man „ein didaktischer Moment, in dem die Schüler und Schülerinnen gleichzeitig verbunden sind“<sup>123</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 11).

Der synchrone Unterricht ist eine der ersten Strategien, die verwendet werden, um die Schüler\*innen zu motivieren und die Teilnahme von zu Hause am Unterricht zu begünstigen (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 11). Die Videokonferenzen sind eine Verbindungsmethode, die die Lehrer in Echtzeit in Kontakt mit ihren Schülern bringt. In der Praxis sind sie die häufigste verwendete synchrone Aktivität unter den italienischen Lehrern (Indire, 2020a; Indire 2020b; vgl. 1.3.2). Es gibt einige einfache Handlungen und Verhaltensweisen, die zur erfolgreichen Videokonferenz beitragen, dazu gehören z. B: einen festen Termin vereinbaren, auf den Audio- und Video-Aspekt achten, Lärm minimieren, den Chat kontrollieren und benutzen, die Wörter gut artikulieren und laut sprechen (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 13).

Man sollte aber die Schwierigkeiten bzw. Nachteile der synchronen Aktivitäten nicht vergessen. Sie können nämlich „anstrengend für die Lernenden sein, da sie hohe Aufmerksamkeit verlangen“ und „für die Schüler\*innen mit kognitiven oder Aufmerksamkeitsstörungen zu kompliziert sein“<sup>124</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 14). Darüber hinaus ist es nicht ungewöhnlich, dass Verbindungsprobleme auftreten. Aus diesem Grund kann man die synchronen Aktivitäten mit asynchronen Aktivitäten abwechseln. Man kann durch die asynchronen Aktivitäten ein Thema vertiefen bzw. ergänzen, das im synchronen Unterricht vorgestellt wurde (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 14). Asynchrone Aktivitäten können einzeln oder in kleinen Gruppen durchgeführt werden und bieten den Lernenden die Möglichkeit, mitzuarbeiten, um gemeinsam ein Ergebnis zu erzielen (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 14).

---

<sup>122</sup> Original Text: “Il solo invio di materiali o la mera assegnazione di compiti, che non siano preceduti da una spiegazione relativa ai contenuti in argomento o che non prevedano un intervento successivo di chiarimento [...] da parte del docente”.

<sup>123</sup> Original Text: “un momento didattico nel quale gli studenti sono contemporaneamente connessi.”

<sup>124</sup> Original Text: “Le attività sincrone possano essere: -faticose per gli studenti in quanto si richiede loro un’attenzione elevata; - interrotte da problemi di connessione; eccessivamente complesse da fruire in presenza di disturbi cognitivi o dell’attenzione.”

Beide Formen haben einige spezifische Vorteile. Einerseits kann man die Vorteile für den synchronen Unterricht wie folgt beschreiben:

- Es werden Verbindlichkeiten zwischen [Lernenden] und Lehrpersonal hergestellt;
- Eine gewisse Kontrolle ist möglich;
- Der persönliche und direkte Kontakt ist für die Befindlichkeiten wichtig;
- Direkte Kommunikation: Auf eine Frage folgt eine Antwort;
- Gemeinsames Erarbeiten eines Themas im Austausch. (Digital Learning Hub, S. 2.)

Andererseits sprechen die folgenden Elemente für asynchronen Unterricht:

- Selbständigkeit, Selbstdisziplin, Selbstbestimmung und Selbstorganisation werden gefördert;
- Lernen im eigenen Tempo und nach eigener Zeiteinteilung ist möglich. Jeder kann sich anhand seiner Arbeitsgeschwindigkeit organisieren;
- Lernangebote können auf verschiedene Leistungsniveaus angepasst werden;
- Individualisiertes und damit personalisiertes Lernen wird ermöglicht;
- Das Lernen steht im Zentrum – nicht der Stundenplan;
- Individuellere Betreuung durch die Lehrperson wird ermöglicht. (Digital Learning Hub, S. 2.)<sup>125</sup>

### 3.2.2. Organisation und Strukturierung des Fernunterrichts

Der Wandel vom Präsenzunterricht zum Fernunterricht erfordert eine Reflexion über die biologischen, kulturellen und technologischen Grundlagen, die Erwartungen und die Mittel des Lernens (Saladino, 2020, 2.2).

Um der Online-Unterricht zu planen, muss man zuerst den Kontext, in dem die Schüler\*innen sich befinden, analysieren. Wir haben gesehen, wie der Kontext mehrere Elemente umfasst wie z.B die persönlichen Faktoren, die Beziehungen, die Familie, die Verfügbarkeit von digitalen Werkzeugen. In diesem Zusammenhang wird betont, dass

---

<sup>125</sup> Digital Learning Hub Sek II, *Essenzen aus der DLH Community, Synchroner und Asynchroner Unterricht*. In: <https://fernunterricht.zh.ch/index.php/component/jdownloads/?task=download.send&id=11&catid=2&m=0&Itemid=118> (21/03/2021)

„die *Unterstützung der Eltern*, eine *stabile Internetverbindung* und *nach Zahl und Typ geeignete Geräte*, die Elemente sind, die den Grad der Wirksamkeit des Fernunterrichts beeinflussen und bestimmen“<sup>126</sup> (Saladino 2020, Kap. 2.4.)

Bei der Kontextanalyse ist es besonders wichtig, die Verfügbarkeit von technologischen Geräten zu überprüfen. Danach ist es wichtig zu verstehen, „welche Netzwerkdienste uns bei der Organisation eines Fernlernprozesses unterstützen können“<sup>127</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 5). Die Netzwerkdienste erlauben „den Austausch und die ordnungsgemäße Verwaltung von didaktischem Material“<sup>128</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 5). Der Lehrer kann das Material durch die Netzwerkdienste den Schülern zur Verfügung stellen und die Schüler können damit zusammenarbeiten. Diese Modalität ermöglicht den Schülern, gemeinsam in Paaren oder Gruppen in Echtzeit zu arbeiten, um Textdokumente, Diagramme, Karten zu schaffen.

In diesem Zusammenhang sollten die Netzwerkdienste bestimmte Eigenschaften haben, und zwar sollten sie „die interpersonale, synchrone und asynchrone Kommunikation, den Online-Austausch von organisierten Unterrichtsmaterialien und die Gemeinschaftsproduktion von Arbeiten“<sup>129</sup> erlauben (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 7).

Im Internet gibt es verschiedene Möglichkeiten, die den Schülern erlauben, zusammenzuarbeiten, um verschiedene Arten von Dokumenten zu erstellen. Anwendungen wie *Google Drive* oder *Microsoft Office 365* „ermöglichen die kooperative gemeinsame Erstellung von Dokumenten verschiedener Art (Texte, Tabellenkalkulationen, Präsentationen, ...) in Echtzeit“<sup>130</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 7), während andere spezifische Anwendungen die kooperative Erstellung anderer Arten von Artefakten erlauben (z.B. *Cmap Cloud* für die Concept-Maps).

Die Strukturierung des Fernunterrichts ist ein wichtiger Aspekt, um ein Normalitätsgefühl zu vermitteln und das Verantwortungsbewusstsein zu wecken. Man sollte „sowohl die

---

<sup>126</sup> Original Text: “il supporto dei genitori, una rete tecnologica stabile e dispositivi adeguati per numero e tipologia sono elementi che influenzano e determinano il livello di efficacia della formazione a distanza.”

<sup>127</sup> Original Text: “quali servizi di rete possono supportarvi per gestire un processo didattico a distanza.”

<sup>128</sup> Original Text: “lo scambio e la gestione ordinata del materiale didattico“

<sup>129</sup> Original Text: “la Comunicazione interpersonale, sincrona e asincrona; la Condivisione online di materiali didattici organizzati; la Co-costruzione di artefatti”

<sup>130</sup> Original Text: “consentono la co-costruzione collaborativa, anche in tempo reale, di documenti di vario genere (testi, fogli di calcolo, presentazioni)”

Schulwoche als auch de[n] Unterrichtstag im Fernunterricht“ strukturieren (Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2020, S. 2)<sup>131</sup>. Laut dem Ministerium gehören zur Strukturierung die folgenden Elemente:

- definierte Zeiten für Beginn und Ende des Unterrichtstages,
- eine verlässliche Regelkommunikation;
- eine Kontrolle der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler;
- eine angemessene Verteilung der Unterrichtsinhalte“. (Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2020, S. 2).

Es ist wichtig, die Zeiten des Unterrichts mit dem Lehrpersonal und den Schülern klar zu definieren, um den richtigen Rhythmus des Lernens zu finden.

Die Kommunikation spielt eine entscheidende Rolle, deshalb sollte sie klar sein. Die Kommunikation zwischen Lehrpersonal und Familien sollte regelmäßig durch formale und informale Kanäle stattfinden. Die formalen Kanäle werden vom Schulleiter eingerichtet, normalerweise wird in Italien das elektronische Register verwendet. Die informellen Kanäle umfassen alle synchronen und asynchronen Medien, z. B. Videokonferenzen auf digitalen Plattformen, Chat, WhatsApp, Soziale Netzwerke, Email.

Die Anwesenheit im Unterricht entspricht der Anwesenheit im Klassenzimmer und muss daher immer registriert werden. Darüber hinaus können viele Fehltage auf das Vorhandensein von Schwierigkeiten hinweisen.

Die Unterrichtsinhalte angemessen zu verteilen, heißt, die Schüler\*innen nicht zu überlasten. Alle diese Aspekte tragen, unter anderem, zur Schaffung eines anregenden Lernkontexts bei.

Aspekte wie die Kommunikation, der Austausch und die Gemeinschaftsproduktion von Arbeiten sind wesentliche Elemente für einen inklusiven und interaktiven Fernunterricht. Dank dieser Mittel kann der Lehrer eine Lernumgebung fördern, in der „die Schüler die Hauptakteure ihres Lernprozesses sind, indem sie mit einer Vielzahl von Werkzeugen

---

<sup>131</sup> Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, (2020) *Grundsätze für den Fernunterricht im Schuljahr 2020/2021*. In: [https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E-1983194601/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1\\_FAQ\\_Corona/Schreiben%20Min%20Schuljahr%2020\\_21/2020%2009%2014%20Anlage%20Qualit%C3%A4tsstandards%20Fernunterricht.pdf](https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1983194601/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_FAQ_Corona/Schreiben%20Min%20Schuljahr%2020_21/2020%2009%2014%20Anlage%20Qualit%C3%A4tsstandards%20Fernunterricht.pdf)



und technologischen Ressourcen aktiv am sozialen Aufbau von Wissen teilnehmen“<sup>132</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 15).

Bei der Organisation des Online-Unterrichts erweist sich die Wichtigkeit verschiedener Aspekte wie z.B. die Beziehung zwischen der Aufmerksamkeit und der Dauer des Unterrichts und zwischen der Aufmerksamkeit und den pädagogischen Methoden (wir beschäftigen uns mit dem Methoden in den folgenden Absätzen, vgl. 3.2.4).

Auf jeden Fall muss man immer den Online-Unterricht genau planen, sodass die didaktischen Aktivitäten an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, sowohl in Bezug auf die synchronen und asynchronen Aktivitäten, als auch in Bezug auf das ständige Feedback und die Revision der Aktivitäten. Zu diesem Zweck wird im folgenden Abschnitt ein Muster für die Entwicklung eines Fernunterrichts in fünf Schritte dargestellt. Anhand dieser Betrachtungen kann man die didaktischen Vorschläge dem Bildungsbedarf der Lernenden anpassen.

### 3.2.3 Fernunterricht planen: Das „Fünf-Schritte-Schema“

In ihrem Beitrag „Didattica a Distanza“ stellt Eleonora Saladino ein praktisches Schema für die Planung des Fernunterrichts vor, um „den Präsenzunterricht in Fernunterricht zu übertragen“<sup>133</sup> (Saladino, 2020, 2.4). Das Schema besteht aus fünf einfachen und wesentlichen Schritten, die nachfolgend beleuchtet werden.

Der erste Schritt betrifft die *Arbeit vor dem Unterricht*. Das Ziel in dieser Phase ist das Interesse der Lernenden zu wecken und das Vorwissen zu aktivieren, um die Motivation und die Aufmerksamkeit zu steigern. Man kann in dieser Phase Aufgaben zuweisen, wie z.B. einige Abschnitte aus dem Lehrbuch lesen oder ein Video auf YouTube ansehen. Man kann das bereits online verfügbare Material nutzen (nach der Kontrolle der Quelle), aber gleichzeitig auch die traditionellen Mittel des Präsenzunterrichts (d.h. das Lehrbuch) weiter verwenden. Danach wird empfohlen, einen Multiple-Choice- oder Richtig/Falsch-Fragetest vorzubereiten, der durch ein Text-Dokument oder eine App, wie *Google Forms* oder *SurveyMonkey*, durchgeführt werden kann.

---

<sup>132</sup> Original Text: “(ambienti di apprendimento) dove gli studenti sono i principali protagonisti del loro processo di apprendimento partecipando attivamente alla costruzione sociale della conoscenza, attraverso una molteplicità di strumenti e risorse tecnologiche.

<sup>133</sup>Original Text: “convertire lezioni in presenza in lezioni a distanza”.

Der zweite Schritt ist der eigentliche Unterricht in synchroner Form durch die Videokonferenz: der *Online-Video-Unterricht*. Das Ziel ist, eine interaktive Lernumgebung zu schaffen, wie im Präsenzunterricht. Der Online-Video-Unterricht sollte kurz sein (maximal 45 Min.), in Echtzeit stattfinden und interaktiv sein (Saladino, 2020, Fig.13). Saladino weist darauf hin, dass „kurze (Unterrichts)zeiten die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit begünstigen“<sup>134</sup> (Saladino, 2020, 2.4) Dank dem Echtzeitkontakt kann der Lehrer das Thema vorstellen und die Überlegung durch Fragen anregen. Darüber hinaus wird die Beteiligung durch die Diskussion begünstigt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der echtzeitige Kontakt die Überlegung und die Beteiligung ermöglicht.

Im diesem Zusammenhang ist es wichtig,

eine eher diskussionsorientierte (Unterrichts)Modalität zu bevorzugen, in der der Austausch von Ideen und Erfahrungen gefördert werden kann. (...) Auf diese Weise sind die Schüler zu Hause nicht nur Zuhörer, sondern auch aktive Protagonisten bei der Erarbeitung von Inhalten und bei ihrer Problematisierung. Einige Techniken, die der Lehrer anwenden kann, sind Brainstorming, sokratischer Dialog und angeleitete Recherche<sup>135</sup> (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 15).

Außerdem gibt es die Möglichkeit den Unterricht aufzunehmen. Auf diese Weise können die Lernenden das Video mehrmals anschauen und die Inhalte erarbeiten.

Die Bearbeitung von *Verständnisfragen* ist der dritte Schritt. Durch einfache und deutliche Verständnisfragen kann man das Verständnis der Lernenden untersuchen, deshalb sollen die Fragen sich auf die wesentlichen Inhalte des Themas beziehen. Die Schüler am Anfang des Unterrichts über die Verständnisfragen zu informieren, kann „die Aufmerksamkeit steigern und das Bemühen um eine aktive Teilnahme fördern“<sup>136</sup> (Saladino, 2020, 2,4)..

Der vierte Schritt konzentriert sich auf die *Zusammenarbeit*, die dazu beitragen kann, die Beziehungen in der Klasse zu unterstützen. Die Zusammenarbeit verfolgt auch andere Ziele, wie „Lerninhalte festigen, alternative Modalitäten entwickeln, um die Inhalte

---

<sup>134</sup> Original Text: “Definire tempi brevi favorisce il mantenimento dell’attenzione”.

<sup>135</sup> Original Text: “privilegiare una modalità più orientata alla discussione in cui è possibile favorire lo scambio di idee e di esperienze. (...) In tale modo gli studenti a casa non saranno solo ascoltatori ma protagonisti attivi nello sviluppo dei contenuti e nella loro problematizzazione. Alcune tecniche che il docente può utilizzare sono il brainstorming, il dialogo socratico, la ricerca guidata.

<sup>136</sup> Original Text: “aumenta(re) l’attenzione e favorisce l’impegno alla partecipazione attiva”.

zusammenzufassen und das kollaborative Lernen erleichtern“<sup>137</sup> (Saladino, 2020, 2.4). In der Praxis empfiehlt man, Gruppen von zwei oder drei Schülern zu bilden und ihnen (abwechselnd) die Aufgabe zu geben, den Unterricht durch Concept-Maps, mündliche Zusammenfassungen, Schemen oder Listen zusammenzufassen. Darüber hinaus ist es hilfreich, „das Produkt der Zusammenarbeit anzuerkennen“<sup>138</sup>, um das Engagement und die Anstrengung der Arbeit zu rechtfertigen (Saladino, 2020, 2.4).

Der fünfte und letzte Schritt betrifft die *Festigung* und das *Repository*. Dieser Schritt ist von wesentlicher Bedeutung und deshalb ist es empfehlenswert, den Video-Unterricht nochmal anzusehen, die Fragen und die Aufgaben noch einmal zu lesen und so das Gelernte zu festigen. Das Repository ist ein „Wissenskapital“<sup>139</sup> und zwar eine Datenbank zur systematischen Ablage von Materialien der Arbeit vor dem Unterricht<sup>140</sup>, von Video-Unterrichtsstunden und Lernmaterial wie Testfragen, Schemen und Zusammenfassungen. Ein gut organisiertes Repository „kann eine ständige und wertvolle Ressource für das Lernen und die Beziehung werden“<sup>141</sup> (Saladino, 2020, 2.4).

Dies „Fünf-Schritte-Schema“ hat zwei wichtige Vorteile. Das Schema erlaubt das Lernen nach der natürlichen Reihenfolge des Erwerbs zu organisieren und gleichzeitig es interaktiv zu machen.

### 3.2.4. Methodische Ansätze: kooperatives Lernen, Peer-Touring, Flipped Classroom

Angesichts der Unterschiede im Kontextbereich zwischen dem Unterricht im Klassenzimmer und online (vgl. Kap. 1.2 ff.) ist der Lehrer aufgefordert, sich nicht mehr als der „Wissensbesitzer“<sup>142</sup> (Caon, 2016) zu verhalten, sondern die Rolle des «Erleichterers», «Mäeutikers» «Regisseurs»<sup>143</sup> (Balboni, 2015, S.105) zu übernehmen. Der Lehrer-Regisseur „führt den Schüler-Protagonist“<sup>144</sup> (Balboni, 2015, S.105) in dem

---

<sup>137</sup> Original Text: “consolidare l’apprendimento [...] sviluppare modalità alternative di sintesi del contenuto e agevolare un apprendimento collaborativo”.

<sup>138</sup> Original Text: “valorizzare il prodotto del lavoro die gruppi”

<sup>139</sup> Original Text: “capitale di conoscenza”

<sup>140</sup> Die Materialien, die vor dem Unterricht, d.h. im ersten Schritt, benutzt werden, werden auch im Repository gespeichert, sowie die Materialien, die nach dem Unterricht erstellt werden.

<sup>141</sup> Original Text: “può diventare una risorsa continua, costante e molto preziosa per l’apprendimento e la relazione”.

<sup>142</sup> Original Text: “detentore del sapere”

<sup>143</sup> Unter den verschiedenen Möglichkeiten, der Lehrer zu begreifen, schlägt Balboni neben «*facilitatore*, *maieuta*, *regista*» auch „Ratgeber“ «*consigliere*» und „Nachhilfelehrer“ «*tutore*» vor.

<sup>144</sup> Original Text: “guida gli studenti-attori”

Erwerbprozess einer Fremdsprache. Er bleibt in dem Hintergrund und „mit ein paar Fragen regt er den Schüler an, die Sprache zu erforschen, darüber Vermutungen anzustellen, und wenn möglich, die Antworten selbst zu finden“<sup>145</sup> (Balboni, 2015, S.105).

Es ist seit langem bekannt, dass aktive Unterrichtsansätze, die auf der Mitarbeit der Lernenden basieren, sich positiv auf das Lernen auswirken. Die Beteiligung der Lernenden zu fördern, ist von entscheidender Bedeutung auch für die relevanten Aspekte der Motivation und der Aufmerksamkeit. Deswegen wird empfohlen „auch interaktive Elemente hinzuzufügen, um das Lernen zu verbessern“<sup>146</sup> (Saladino, 2020, 2.1). Diese Aussage wird durch die Forschung zur Aufmerksamkeitsspanne (vgl. Attention span) belegt. Wenn man die Ergebnisse der oben berichtete Studie zusammenfasst (vgl. 1.3.2.), lässt sich sagen, dass „das Einfügen von interaktiven Elemente wie z. B. Multiple-Choice-Fragen, Quiz oder andere, das Lernen sowie die Aufmerksamkeitsspanne fördern könnte“<sup>147</sup> (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 103). Darüber hinaus weisen andere Studien auf die Wichtigkeit hin, unterschiedliche pädagogische Ansätze während des Unterrichts zu verwenden. In Bezug darauf wird unterstrichen, dass „ein Wechsel der Pädagogik innerhalb einer Unterrichtsstunde [...] kann auch dazu beitragen, die Schüler in nachfolgende frontale Unterrichtsformate einzubeziehen“<sup>148</sup> (Bunce, Flens, Neiles, 2010, p. 1442). Überdies kann die Integration von verschiedenen Aktivitäten innerhalb des Unterrichts, die Inklusion in der Klasse von Schülern mit Schwierigkeiten fördern (Caon, 2008, p. 153).

Im Folgenden erwähnen wir einige Methoden, die auf der „sozialen Vermittlung des Wissens“<sup>149</sup> basieren, die im inklusiven Fernunterricht geeigneter als andere sind. Das *kooperative Lernen* ist eine der wichtigsten Methoden.

Das *kooperative Lernen* umfasst eine Menge von Methoden für die Arbeit in der Klasse. Das *kooperative Lernen* basiert sich auf „einer starken positiven Interdependenz zwischen

---

<sup>145</sup> Original Text: “con poche domande stimola lo studente ad esplorare la lingua, farsi ipotesi, darsi egli stesso le risposte se possibile.”

<sup>146</sup> Original Text: “Per aumentare l’apprendimento [è bene anche] inserire elementi di «interattività»”

<sup>147</sup> Original Text: “[...] the insertion of interactive components such as multiple-choice questions, quizzes, or other interactive elements, may improve learning as well as increase the attention span of learners.”

<sup>148</sup> Original Text: “changing pedagogies within a class period [...] may also help engage students in subsequent lecture teaching formats.”

<sup>149</sup> Umschreibung des Begriffs “metodologie ‘a mediazione sociale’”(vgl. Caon, 2008; Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018).

den Lernenden“<sup>150</sup> (Baschiera, 2018, S. 2) und fördert einen unterstützenden und kooperativen Ansatz bei der Zusammenarbeit. Eben dank dieser Eigenschaft ist das kooperative Lernen besonders geeignet für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf, denn „die positive Interdependenz [...] macht das Lernen sinnvoll für alle“<sup>151</sup> (Baschiera, 2018, S. 2). Es ist wichtig zu bemerken, dass das Verhältnis „der positiven Interdependenz“ bei den Lernenden nicht spontan, sondern ein Ziel des kooperativen Lernens ist (Caon, 2008).

Das kooperative Lernen lässt sich nicht als eine Art von traditioneller Zusammenarbeit betrachten, deshalb muss man es von der „Gruppenarbeit“<sup>152</sup> unterscheiden. In einer Gruppe sind die Teilnehmer voneinander abhängig und arbeiten zusammen, um einen gemeinsamen Zweck zu verfolgen. Laut Dozza (1993) kann das Wort Gruppenarbeit „als die Gesamtheit der Bewegungen, Aktionen, Prozesse und Produkte der Gruppe“<sup>153</sup> bezeichnet werden (in Baschiera, 2018, p.4)

Die kooperative Zusammenarbeit in Paaren oder in kleinen Gruppen gehört zu den Aktivitäten des kooperativen Lernens. Trotzdem es anerkannt ist, dass der Spracherwerb kein einsamer und individueller Prozess ist (Balboni, 2015, 101), werden diese Aktivitäten im Sprachunterricht kaum benutzt. Allerdings sind diese Aktivitäten von wesentlicher Bedeutung für Lernende mit sprachlicher und kultureller Benachteiligung, denn „[die Zusammenarbeit] steigert die Menge von authentischem sprachlichem Input, mit dem die Schüler ohne italienische Staatsangehörigkeit in Kontakt kommen und der, wesentlich für die Prozesse der interlinguistischen Entwicklung ist“<sup>154</sup> (Caon, Festa, Tonioli, 2020, 103).

Das *Peer-Tutoring* bezeichnet eine „Methode der Lernunterstützung, bei welcher Peers als Co-Lehrende für Lernende tätig werden. Es bietet die Möglichkeit, Lernenden Selbstregulierung- [sic] und Kontrolle über ihr eigenes Lernen zu vermitteln, so, dass sie ihre eigene Lehrperson werden können“ (Hattie, 2013, S. 221)<sup>155</sup>. Darüber hinaus ist das Peer-Tutoring sowohl für Lernende mit Hochbegabung als auch für Lernende mit Benachteiligung besonders wirksam (Caon, 2008, S. 59). Wie das kooperative Lernen,

---

<sup>150</sup> Original Text: “forte interdipendenza positiva tra pari”.

<sup>151</sup> Original Text: “l’interdipendenza positiva [...] rende significativo l’apprendimento per tutti”.

<sup>152</sup> Lavoro di gruppo.

<sup>153</sup> Original Text: “l’insieme dei movimenti, delle azioni, dei processi e dei prodotti del gruppo”.

<sup>154</sup> Original Text: “[il lavoro con i pari] aumenta la quantità di input linguistico autentico con cui gli studenti con CNI entrano in contatto e che è essenziale per i processi di sviluppo interlinguistico”.

<sup>155</sup> Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

findet das Peer-Tutoring Unterstützung bei der Aussage des berühmten amerikanischen Philosophen John Dewey „Learning by doing“ und bei dem Konfuzius zugeschriebenen chinesischen Aphorismus „Sage es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten. Lass es mich tun, und ich werde es können“.

Baschiera (2018, S. 3) führt als Beispiel an, dass „normalerweise man in Erinnerung behält: 20% von dem, was man hört; das 70% von dem, was man mit anderen diskutiert (und) das 95% von dem, was man anderen erklärt“<sup>156</sup>. Daher wird deutlich, dass ein Unterricht, der auf der mündliche Vermittlung der Kenntnisse basiert, nur geringe Auswirkungen auf das Lernen hat, während eine Methode, die auf Gruppendiskussionen basiert, das Lernen fördert<sup>157</sup> (Baschiera, 2018, S. 3).

Man kann drei Vorteile des Peer-Tutoring im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht unterscheiden. Erstens hilft es, die Inhalte im Gedächtnis zu behalten. Dieser Prozess läuft besser, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, die Informationen mehrmals und auf unterschiedliche Weise zu bearbeiten. Zweitens bietet das Peer-Tutoring den Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf die Gelegenheit zum Lernen, Vergleichen und Sozialisieren mit der Peer-Gruppe. Drittens bietet es den Lernenden mit Hochbegabung komplexe Lerngelegenheiten, d. h. dass der Schüler mit Hochbegabung der Tutor des Schülers mit besonderem Bildungsbedarf wird (Caon, 2018, S. 64).

Während des Sprachunterrichts ist es wichtig, eine große Anzahl verschiedener Aktivitäten anzubieten, damit die Lernenden ihre Fähigkeiten verbessern können. Es gibt zwei Möglichkeiten, um die verschiedenen Lernbedarfe zu unterstützen, es sind das «Differenzieren» und das «Schichten» (wörtliche Übersetzung von *differenziazione* und *stratificazione*). Bei dem «Differenzieren» werden eine Vielzahl von verschiedenen Aktivitäten angeboten, die alle Sinneskanäle stimulieren und alle verschiedenen kognitiven Stile und Intelligenzarten ansprechen. Man kann die didaktischen Methoden und Techniken, die Rhythmen des Unterrichts, den vom Lehrer vorgeschlagenen Input oder Fokus und die Aufgabentypen differenzieren (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020b, S. 16).

---

<sup>156</sup> Original Text: “Normalmente si ricorda: [...] il 20% di ciò che si ascolta, il 70% di ciò che si discute con gli altri (e) il 95% di ciò che si spiega ad altri”.

<sup>157</sup> Original Text: “un insegnamento basato sulla trasmissione orale delle conoscenze, incide poco sull'apprendimento, mentre una metodologia centrata sulla discussione svolta in gruppo lo favorisce”.

Bei dem «Schichten» schlägt man Arbeitsblätter vor, „die in Schichten nach einer Reihenfolge von zunehmender Schwierigkeit organisiert sind“<sup>158</sup> (Caon, 2008, S. 68). Diese Organisation der Arbeit, von der einfachsten zur komplexesten Aufgabe, erlaubt, dass der Schüler sein maximales Niveau erreichen kann. Man kann die sprachdidaktischen Techniken, die sprachliche Inhalte und die Aufgaben «schichten».

Darüber hinaus erlaubt das «Schichten»:

- Die natürliche Reihenfolge des Lernens einzuhalten;
- den Unterricht gemäß den verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden individuell zu gestalten;
- mit der gesamte Klasse an demselben Thema zu arbeiten;
- die verschiedenen Zonen der nächsten Entwicklung der Lernenden zu stimulieren<sup>159</sup> (Troiano, 2019, S. 45)<sup>160</sup>.

Laut dem Flipped Learning Network ist der *Flipped Classroom*:

Ein pädagogischer Ansatz, bei dem der ‚direkte Unterricht‘ sich von dem Gruppenlernraum zu dem individuellen Lernraum bewegt und der daraus resultierende Gruppenraum in eine dynamische, interaktive Lernumgebung umgewandelt wird, in der der Pädagoge die Schüler bei der Anwendung von Konzepten anleitet und die Schüler sich in dem Unterrichtsfach kreativ engagieren<sup>161</sup> (Flipped Learning Network (FLN), 2014)<sup>162</sup>.

Daraus ergibt sich, dass dieser Ansatz den traditionellen Unterricht in der Klasse verändert. Während im traditionellen frontalen Unterricht der Lehrer die Inhalte erklärt und die Lernenden passiv zuhören, werden die Lernenden in einem *Flipped Classroom*

---

<sup>158</sup> Original Text: “[schede] organizzate a strati secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso”.

<sup>159</sup> Original Text: “- rispettare le sequenze di apprendimento [...]; - personalizzare la didattica in base alle reali abilità linguistiche degli apprendenti, - lavorare a classe intera sullo stesso argomento; - stimolare la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) degli alunni”.

<sup>160</sup> Troiano, G. (2019). “Costruire materiali didattici stratificati per la classe plurilingue ad abilità differenziate“. In: Corso di Didattica dell’italiano L1, L2, LS, maggio 2019, Università Ca’Foscari Venezia

<sup>161</sup> Original Text: “a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter”.

<sup>162</sup> <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

„aktive und kreative Subjekte, die sich mit den Konzepten beschäftigen und diese anwenden“<sup>163</sup> (Birch, 2014 in Benassi et al, 2016, p. 6)<sup>164</sup>.

Dieser Ansatz erfordert die Anwendung von Technologien und fördert die Entwicklung von digitalen Kompetenzen, sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkräfte. Deshalb kann man den Flipped Classroom im Fernunterricht anwenden. Auf diese Weise können die Schüler vor dem Unterricht zu Haus die Inhalte vorbereiten. Später, im Online-Video-Unterricht, können sie unter der Anleitung des Lehrers dieselben Inhalte kooperativ bearbeiten und Aktivitäten gemeinsam erledigen.

Zuletzt ist es wichtig, für die nicht-italienisch-muttersprachlichen Lernenden, auch die Methode der *semplificazione testuale* zu erwähnen. Darunter versteht man den Prozess der „Umschreibung des Textes in ein Sprachregister, das näher an der Alltagskommunikation liegt, um seine kognitive Verarbeitung zu erleichtern“<sup>165</sup> (Troiano, 2019, S. 15). Das bedeutet, die Elemente, die Schwierigkeiten bereiten können, zu beseitigen: „Fachtermini, Nominalisierungen, Passivsätze, idiomatische Ausdrücke, Nebensätze, implizite Referenzen usw.“<sup>166</sup> (Troiano, 2019, S. 15). An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass man auch die Anleitungen der Aufgaben in dieser Weise formulieren soll (Caon, 2008, S. 149).

Mit diesen Methoden „arbeiten die Schüler miteinander, indem sie ihr Wissen gemeinsam aufbauen“ (Balboni, 2015, S. 41). In diesem Zusammenhang sind Aktivitäten wie das *problem solving* geeignet, um die Kommunikation zu aktivieren oder das *peer-tutoring* und das kooperative Lernen, um die Kooperation zu fördern.

Die Anwendung dieser Methoden basiert sich auf der Beteiligung, dem Engagement und dem Bewusstsein der Lernenden. Aus diesem Grund ist es wichtig „einen Bildungspakt (mit den Lernenden) zu schließen“<sup>167</sup>, um die didaktische Tätigkeit zu erklären (Caon, 2008, S. 42)

---

<sup>163</sup> Original Text: “(gli studenti) sono soggetti attivi e creativi nel processo di costruzione della loro conoscenza”.

<sup>164</sup> Benassi, A., Bucciarelli, I., Laici, C., Pieri M. et al. (2016). Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Flipped classroom" (La classe capovolta). Firenze: Indire. <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1963.pdf>

<sup>165</sup> Original Text: “riscrittura del testo in un registro linguistico più vicino alle comunicazioni di base e, pertanto, [...] che ne faciliti l'elaborazione cognitiva”

<sup>166</sup> Original Text: “termini settoriali, nominalizzazioni, costruzioni passive, espressioni idiomatiche, subordinate, riferimenti impliciti”

<sup>167</sup> Original Text: “stringere un patto formativo”.



### 3.2.5. Inklusiven Unterricht planen: Strategien für Schüler mit besonderem Bildungsbedarf

Nach der Vorstellung der wichtigsten Implikationen des Fernunterrichts und der Hinweise für die entsprechende Strukturierung und Planung, kommen wir in diesem Abschnitt zurück auf das Thema der Inklusion der Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf. Der Abschnitt konzentriert sich auf die sprachdidaktische Dimension und auf die Rolle der Lehrer nach der humanistischen Sichtweise des Sprachunterrichts. Laut dieser Sichtweise, liegt der Schüler im Fokus des Lernprozesses, bei dem man sowohl die kognitive Dimension, als auch die emotionale Dimension berücksichtigen soll. Es gibt eine neurobiologische Korrelation zwischen diesen Dimensionen, nämlich, wie vom Sprachneurobiologe Fabbro erklärt, dass (1996, S. 101) „die emotionalen Strukturen des Nervensystems stark an den Prozessen der Fixierung von Erinnerungen im Gedächtnis beteiligt sind“<sup>168</sup>. Auf der Basis dieser Betrachtungen fördert der Lehrer die Entwicklung von kognitiven und metakognitiven Prozessen und damit ein „sinnvolles Lernen, das heißt, ein im Gedächtnis der Schüler potenziell stabiles und nachhaltigeres Lernen“<sup>169</sup> (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 354).

Eine weitere zu berücksichtigende Dimension ist die Tatsache, dass die Schüler\*innen in einer „nach Fähigkeiten differenzierten Klasse“ (wörtliche Übersetzung des Begriffs *classe ad abilità differenziate*, vgl. Abschnitt 2.5.) lernen, das heißt ein dynamisches System, in dem „der *Differenzparameter* der Schlüssel für ein effektives Management des Sprachenlernens aller Schüler ist“<sup>170</sup> (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 354).

Daher stellt sich die Frage, wie der Lehrer das Sprachenlernen in diesem verschiedenartigen Kontext erleichtern kann.

In der Tat wurde es schon von langer Zeit erkannt, dass die traditionelle, für den frontalen Unterricht typische „Vermittlungsmethode“<sup>171</sup>, bei der der Lehrer sein Wissen an die

---

<sup>168</sup> Original Text: “Le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria”.

<sup>169</sup> Original Text: “apprendimento significativo ossia un apprendimento potenzialmente più stabile e duraturo nella memoria degli studenti”.

<sup>170</sup> Original Text: “il parametro della ‘differenza’ è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti”.

<sup>171</sup> Metodo trasmissivo.

Lernenden weitergibt, im Bereich des Fernunterrichts nicht sehr wirksam und motivierend ist.

Mit dem Begriff „nach Fähigkeiten differenzierten Klasse“ versucht man, andere Methoden in die traditionelle vermittelnde Methode zu integrieren. Die Methoden, die auf der „sozialen Vermittlung des Wissens“<sup>172</sup> basieren, sind dafür besonders geeignet, da sie sich auf der Schüler-Gruppe konzentrieren. Alle diese Methoden sind durch einen roten Faden verbunden, da sie denselben Zweck haben: „die gleichzeitige Entwicklung von sprachlich-kommunikativen, sozialen, metakognitiven, metaemotiven, kulturellen und interkulturellen Kompetenzen“<sup>173</sup> (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 356).

Daraus ergibt sich, dass der inklusive Unterricht dynamisch wird: Der Lehrer organisiert den Unterricht „mit gemeinsamen Phasen (d.h. mit Phasen, die an die gesamte Klasse richten) und diversifizierten Phasen (d.h. um in spezifischer Weise auf die verschiedenen Zonen der nächsten Entwicklung - ZNE - besonders einzuwirken)“<sup>174</sup> (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 356). Um die Inklusion zu erreichen, sollten die Lehrkräfte sprachdidaktische Aktivitäten planen, die die meisten Bildungsbedarfe abdecken können, um die personalisierten didaktischen Aktionen zu begrenzen. Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Planung und die Organisation von personalisierten didaktischen Aktionen einige Schwierigkeiten bereiten könnte (u. a. Zeitprobleme und Klassenführungsprobleme). Aus diesem Grund ist es hilfreich, für die gemeinsame Phase des Unterrichts barrierefreie Materialien und Aktivitäten für die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf und Migrationshintergrund zu schaffen, die für alle Lernenden effektiv sind. Während der diversifizierten Phasen arbeiten die Lernenden mit verschiedenen Materialien, um die spezifischen Schwierigkeiten zu behandeln (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 358).

Ein besonderes Merkmal der inklusiven Lerneinheit ist, dass sie sich in drei Phasen gliedert:

- gemeinsame Phasen, in denen alle Lernenden an derselben Aktivität beteiligt sind;

---

<sup>172</sup> Umschreibung des Begriffs “metodologie ‘a mediazione sociale’”(vgl. Caon, 2008; Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018).

<sup>173</sup> Originale Text: “lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive, metaemotive, culturali e interculturali”.

<sup>174</sup> Originale Text: “con fasi comuni (cioè rivolte a tutta la classe) e fasi diversificate (in modo da poter agire più specificatamente su diverse ZSP)”.

- diversifizierte Phasen, in denen die Lernenden entweder mit verschiedenen Materialien oder mit demselben Material aber mit verschiedenen Aufgaben arbeiten können;
- Arbeitsphasen in Paaren oder Gruppen, die möglichst kooperativ, oder nach *peer-tutoring*-Prinzipien strukturiert sind.<sup>175</sup> (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020b, S. 213).

In ihrem Beitrag „Includere tutti gli studenti con BES nella classe: una sintesi“ schlagen Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, (2020b, S. 214) eine Synthese der Phasen eines inklusiven Unterrichts vor. Außerdem empfehlen sie auch, wie die Arbeitsphasen organisiert werden sollen, entweder als gemeinsame oder als differenzierte Phase. Dieses inklusive Unterrichtsmuster basiert auf dem Begriff von „Lerneinheit“ (wörtliche Übersetzung von „unità di apprendimento“). Die Lerneinheit ist, laut der Gestalt Psychologie, „die kleinste Einheit des Erwerbsprozesses“<sup>176</sup> (Balboni, 2015, 151) und setzt sich aus einer Folge von drei Phasen zusammen: 1. Motivation und Globalität, 2. Analyse, 3. Nachdenken und Synthese (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 359).

Das Muster für die Planung eines inklusiven Unterrichts wird durch weitere kleine Handlungen ergänzt, deswegen umfasst es sieben Phasen, wie im Folgenden erklärt.

Zunächst empfiehlt man mit einigen gemeinsamen Arbeitsphasen zu beginnen. Die erste Phase ist die Darstellung des geplanten Unterrichtsablaufs (*road map*) und der Ziele des Unterrichts.

Dann kommt die Motivationsphase, in der das Interesse der Lernenden durch verschiedene Aktivitäten und Sinneskanäle zu wecken ist. In dieser Phase werden die Inhalte des Unterrichts durch Aktivitäten eingeführt, die die „Erwartungsgrammatik“ aktivieren (wörtliche Übersetzung des Begriffs *expectancy grammar*). Zu diesem Zweck kann der Lehrer Bilder, Fotos, kurze Videos, Gegenstände usw. benutzen. In der Praxis kann der Lehrer die folgenden Unterrichtstechniken anwenden: *Spidergramm* oder Affinitätsdiagramm, Aktivierung von Vorwissen und Wortschatz, Wort-Bild- oder Text-

---

<sup>175</sup> Original Text: “- fasi comuni in cui tutti gli studenti siano coinvolti nella medesima attività: - fasi differenziate in cui gli studenti possano lavorare su materiali differenti o sul medesimo materiale ma con compiti diversi; - fasi di lavoro a coppie, o gruppi possibilmente strutturati in modalità cooperativa, o facendo riferimento ai principi del tutoraggio tra pari”.

<sup>176</sup> Original Text: “unità minima del processo di acquisizione”.

Bild-Verbindung, offene Fragen, um die Vermutungen anzustellen, Rekonstruktion von verwürfelten Sätzen (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 362).

Die dritte Phase ist das globale Verständnis des Textes. Dabei können die Aktivitäten sowohl als gemeinsame, als auch als differenzierte Arbeit organisiert sein. In dieser Phase wird der Input (der schriftliche oder mündliche Text, das Video oder das Audio) vorgestellt. Der Text kann auch vereinfacht werden. Die Unterrichtstechniken, die das globale Verständnis fördern, sind: „die Transkodierung, das Ausfüllen von Tabellen, die Identifizierung von Fehlern durch Kontrolle von Listen/Notizen/Daten, die Ergänzungsübungen, Richtig/Falsch-Fragen, Cloze“<sup>177</sup> (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 362).

In der vierten Phase geht es um die Analyse einiger spezifischer Aspekte des in der vorherigen Phase vorgestellten Themas. In dieser Phase wird die Arbeit differenziert. Um an bestimmten Aspekten des Textes zu arbeiten, können die Schüler aufgefordert werden, nach bestimmten Informationen im Text zu suchen, oder Wörter in einem Wörterbuch nachzuschlagen. Man kann auch Aktivitäten wie Ergänzungsübungen und *Pattern Drills* vorschlagen.

Die fünfte Phase beschäftigt sich mit der Wiederverwendung der analysierten Aspekte durch „Fixierungs- und Verarbeitungsaktivitäten“<sup>178</sup>. Die Lernenden können allein oder in Gruppen arbeiten. Diese Phase kann gemeinsam oder differenziert sein. In dieser Phase überprüft der Lehrer das Verständnis durch die folgenden Techniken: „Verfassen von kurzen Texten oder Sätzen, lexikalische Erweiterung, *role-play*, Interviews, Aufgaben, die mit der Realität verbunden sind“<sup>179</sup> (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 363).

Die sechste Phase betrifft die Synthese, oder mit anderen Worten, das Fazit mit Bezug auf den anfänglichen Unterrichtsablauf (*road map*).

Eventuell, lässt sich eine Schlussphase anschließen. In diesem Fall wird eine Prüfung mit differenzierten, ad-hoc-erstellten Arbeitsblättern durchgeführt (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2020b, S. 214)

---

<sup>177</sup> Original Text: “transcodificazione, riempimento di griglie, individuazione di errori attraverso la verifica di liste/appunti/dati, completamenti, vero/falso, cloze”.

<sup>178</sup> Attività di fissazione e rielaborazione.

<sup>179</sup> Redazione di brevi testi o frasi, ampliamento lessicale, role-play, interviste, compiti di realtà.

Dieses Vorgehen bietet der Lehrkraft die Möglichkeit an, gleichzeitig die Kohäsion der Klasse aufrechtzuerhalten und die Aufgaben in Bezug auf die verschiedenen Zonen der nächsten Entwicklung, (und) die persönlichen, sprach-kulturellen Charakteristiken zu differenzieren<sup>180</sup> (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 362).

In dem Beitrag mit dem Titel „Didattica a Distanza per studenti con BES“ beschäftigen sich Caon, Bricchese, Melero Rodríguez (2020a) mit dem Thema, wie man den Fernunterricht inklusiv und barrierefrei planen kann. In diesem Zusammenhang präsentieren die Autoren praktische Hinweise, um die Inklusion und Barrierefreiheit im Online-Unterricht zu verbessern. Diese praktischen Hinweise sind von entscheidender Bedeutung für Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf und gleichzeitig erweisen sie sich als nützlich für die gesamte Klasse, da sie dazu dienen, eine inklusive Lernumgebung für alle zu schaffen. Der Vorschlag der Autoren basiert auf der Aufnahme von drei Voraussetzungen: „Die Perspektive der Lehrkraft, die sprachliche Dimension, als die in allen Schulfächern anwesende Dimension, die gezielte Beachtung des besonderen Bildungsbedarfs im Rahmen der «nach Fähigkeiten differenzierten Klasse»“<sup>181</sup> (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 3). Die Autoren gliedern die Strukturierung des Fernunterrichts in drei Phasen: Vor dem Unterricht, während des Unterrichts und nach dem Unterricht. Für jede Phase werden „(1) nützliche Tipps für die ganze Klasse und strategische für die Schüler mit besonderem Bildungsbedarf, (2) spezifische Tipps für die Schüler mit besonderem Bildungsbedarf und (3) technische Tipps“<sup>182</sup> gegeben (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4).

#### 3.2.5.1. *Vor dem Unterricht*

Vor dem Unterricht ist es wichtig, „den Lernenden die Mittel anzubieten, die die Orientierung während des Unterrichts erlauben“<sup>183</sup>, damit die Lernenden die Aufmerksamkeit auf die Ziele lenken und den Verlust an Aufmerksamkeit vermeiden können (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.1). Die Mittel, die dazu dienen, sind:

---

<sup>180</sup> Mantenerne contemporaneamente la coesione della classe e [...] differenziare il compito rispetto alle diverse ZSP, (e) alle caratteristiche personali, linguistico-culturali”.

<sup>181</sup> “La prospettiva del docente, la dimensione linguistica come trasversale a tutte le discipline, l’attenzione specifica ai BES in un quadro di Classe ad abilità differenziate (CAD)”

<sup>182</sup> “Accorgimenti utili per tutta la classe e strategici per studenti con BES, accorgimenti specifici per gli studenti con BES, accorgimenti tecnici”.

<sup>183</sup> “Offrire agli studenti strumenti che permettano loro di orientarsi durante la lezione”.

- die „Vorwegnahme der Inhalte“<sup>184</sup> durch ein Schema des Unterrichts, in dem die Etappen und die Ziele gezeigt werden
- die „Sammlung der Materialien“<sup>185</sup>, d.h. eine Anleitung, in der die Materialien, die benutzt werden, gezeigt sind.

Die Vorwegnahme der Inhalte ist nützlich für alle Lernenden, aber kann besonders wichtig für die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf sein, denn sie ermöglicht den Lernenden, sich auf die Ziele zu fokussieren, und mehr Zeit zu haben, um auf dieselben Inhalte zurückzukommen (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.1).

Man kann den Lernenden verschiedene Anfangsmaterialien anbieten, wie z. B. PDF-Texte mit Wortschatz und Strukturen (möglicherweise mit Bildern, die die Bedeutung erklären); die Voraussetzungen nennen, Video mit Untertiteln. Alle diese Materialien sollten den Lernenden in einen festen organisierten Ordner auf der Unterrichtsplattform (Repository) zur Verfügung gestellt werden.

Für die Lernenden, die nicht-italienische Muttersprachler sind, sind die Listen von Schlüsselwörter mit verbundenen Bildern sehr hilfreich, wenn sie vor dem Unterricht bereitgestellt werden. Man empfiehlt für diese Schüler\*innen den „vereinfachten Text“<sup>186</sup> wegen der Redundanz der Schlüsselinhalte zu bevorzugen. Außerdem empfiehlt man offene Verständnisfragen zu vermeiden, da sie schwierig zu verstehen sind und eine schriftliche Antwort erfordern, deshalb sind Tabelle, Schemen oder Multiple-Choice- oder Richtig/Falsch-Fragetests zu bevorzugen. In Bezug darauf sollte die Lehrkraft darauf achten, wie die Fragen aufgebaut werden: Die Fragen sollten „syntaktisch linear sein und die im Text wiederkehrenden Begriffe enthalten“<sup>187</sup> (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.1).

Die technischen Tipps, die den Zugang zum Fernunterricht sicherstellen, sind folgende:

- Die Überprüfung der Qualität der Verbindung (die asynchrone Modalität und die Lösungen, die eine geringere Netzwerklast erfordern, sind zu bevorzugen);
- Die Überlegung, welche Kommunikationsmittel zur Verfügung stehen;
- Die Überprüfung, dass die Webdienste, für die wichtigsten Browser zugänglich sind;

---

<sup>184</sup> „Anticipazione dei contenuti“

<sup>185</sup> „Mappatura dei materiali“

<sup>186</sup> Testo facilitato.

<sup>187</sup> “[Le domande devono essere] sintatticamente lineari e devono presentare termini ricorrenti nel testo”.

- Software und Dienstleistungen verwenden, die über Cloud-Synchronisation verfügen (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.1).

### 3.2.5.2. *Während des Unterrichts*

Während des Unterrichts ist es wichtig für die ganze Klasse aber vor allem für die Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf, dass der Lehrer ständige Verweise auf den Unterrichtsablauf anbringt.

Außerdem ist die Dauer des asynchronen Unterrichts besonders wichtig, normalerweise dauern die Vorlesungen an der Universität und für Erwachsene maximal 35-45 Minuten. Es wäre, besser für jüngere Schüler\*innen diese Zeit zu reduzieren.

Da die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf Schwierigkeiten haben, den Fluss zu segmentieren, und mehr Zeit brauchen, können die folgenden Hinweise nützlich sein:

- den Unterricht alle 15 Minuten mit Fragen unterbrechen;
- deutlich aussprechen und eine Ausdrucksweise verwenden, die langsamer ist als die, die im Präsenzunterricht verwendet wird;
- eine Selbsteinschätzung während und am Ende der Erklärung einfügen, damit die Lernenden selbstständig prüfen können, ob sie verstanden haben;
- den Unterricht aufzeichnen;

Darüber hinaus soll man die Verwendung der Gestik, bzw. das Gestikulieren, vermeiden, da diese kulturgebunden sind und verschiedene Bedeutungen haben können.

In Bezug auf die technischen Tipps, kann die Verwendung einer Tafel hilfreich sein, um andere semiotische Codes (Bilder, Zeichnungen, Grafiken) zu verwenden.

### 3.2.5.3. *Nach dem Unterricht*

Nach dem Unterricht ist es wichtig, „einerseits die Kenntnisse zu festigen, andererseits diese Arbeit als Vorbereitung auf den nächsten Unterricht auszunutzen“<sup>188</sup> (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.3). Zu diesem Zweck empfiehlt man die folgenden Strategien, von denen alle Schüler\*innen profitieren können:

---

<sup>188</sup> “Da una parte, consolidare le conoscenze e, dall'altra, sfruttare il lavoro di consolidamento come preparazione per la lezione successiva”.

- Ein detaillierter Unterrichtsablauf mit Hinweisen darauf anbieten, wo man auf Inhalte zurückgreifen kann und wo sich die Materialien für die Vertiefung befinden;
- Eine Stelle / ein Ordner auf der Plattform den Aktivitäten ‚nach dem Unterricht‘ widmen;
- Selbsteinschätzungsmöglichkeiten anbieten;
- Aktivitäten, die die Kooperation und das *Peer-Tutoring* erfordern, schaffen.

In dieser Festigungsphase können die Lernenden mit sprachlicher Benachteiligung auf Schwierigkeiten stoßen. Für diese Schüler\*innen ist es besonders schwierig, sich selbst zu korrigieren, und die Familie kann häufig keine Unterstützung leisten. Deswegen wird empfohlen, „Ad-hoc-Material vorzubereiten (und) *Peer-Tutoring* zu bevorzugen (ausländischer Schüler - italienischsprachiger Schüler)“<sup>189</sup> (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.3).

Schließlich können die Schüler aufgefordert werden, gemeinsam das anfängliche Schema des Unterrichts zu ergänzen, um ihre Kenntnisse zu festigen.

### 3.3. Fazit

In diesem Kapitel haben wir einen Überblick über die wichtigsten Implikationen des Fernunterrichts gegeben und einige nützliche Hinweise für die Planung eines inklusiven und barrierefreien Onlineunterrichts gesammelt. Diese Hinweise schaffen die theoretische Grundlage für die Entwicklung eines Vorschlags für einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II. Im nächsten Kapitel wird der Vorschlag präsentiert.

---

<sup>189</sup> “- Predisporre materiale ad hoc (e) privilegiare il tutoraggio tra pari (studente straniero-studente italofono)



## Kapitel 4. Vorschlag für einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II

In diesem Kapitel wird der Vorschlag für einen asynchronen Online-Video-Unterricht präsentiert. Dieser Vorschlag stellt das Ergebnis der Kombination der verschiedenen bewährten Praktiken dar, die im dritten Kapitel vorgestellt wurden. Die Hinweise, die im vorhergehenden Kapitel vorgestellt worden sind, werden in diesem Vorschlag zusammengestellt und an einen Fremdsprachenunterricht angepasst, um einen inklusiven und barrierefreien Unterricht zu entwickeln. In diesem Kapitel wird eine mögliche Kombination dieser Hinweise vorgestellt und die entsprechenden Entscheidungen werden kurz begründet und erklärt. Das Hauptziel dieses Vorschlags besteht darin, einen inklusiven und barrierefreien Onlineunterricht in Deutsch als Fremdsprache anzubieten.

### 4.1. Beschreibung des Vorschlags und Hinweise auf die theoretischen Grundlagen

Dieser Online-Unterricht richtet sich an Schüler und Schülerinnen, die Deutsch als Fremdsprache in einer italienischen Sekundarstufe II<sup>190</sup> lernen. Die Schüler\*innen sind Anfänger und besuchen das 9. Schuljahr<sup>191</sup>, ihr Sprachniveau ist A1/A2. Sie kennen schon einige Verben im Präsens, die reflexiven, trennbaren und untrennbaren Verben, den Akkusativ- und Dativkasus. Sie kennen das Präteritum und die Modalverben noch nicht.

Die Perspektive, mit der dieser Online-Unterricht geplant wurde, entspricht dem Begriff der „nach Fähigkeiten differenzierten Klasse“ (*classe ad abilità differenziata*) (vgl. Caon, 2006, Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020 a, 3). Unter diesem Begriff versteht man eine Art, die Klasse zu beobachten, bei der die Differenzen der Lernenden durch verschiedene didaktische Methoden und eine flexible Organisation anerkennt und aufgewertet werden. Dieser Begriff ist die Grundlage für die Schaffung einer inklusiven Lernumgebung.

Wir haben uns für einen asynchronen Online-Video-Unterricht entschieden, sodass die Lernenden die Möglichkeit haben, das Video mehrmals anzusehen. Diese Entscheidung basiert auf technischen und didaktischen Gründen. Aus technischer Sicht verlangt diese Modalität eine geringere Netzwerklast als der synchrone Online-Unterricht (Caon,

---

<sup>190</sup> Die Sekundarstufe II entspricht in Italien der „Scuola Secondaria di II grado“.

<sup>191</sup> Das 9. Schuljahr entspricht in Italien der „classe 1<sup>^</sup> superiore“.

Brichese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.1). Die Lernenden können daher das Video ruhiger ansehen, ohne die Angst, die Internetverbindung zu verlieren. Der asynchrone Video-Unterricht bietet auch andere Vorteile. Wie ausführlicher im Abschnitt 3.2.1 erklärt, können die Lernenden im eigenen Tempo und nach eigener Zeiteinteilung lernen (Digital Learning Hub). Aus didaktischer Sicht erlaubt der asynchrone Video-Unterricht das Lernangebot den verschiedenen Leistungsniveaus anzupassen und den Schüler ins Zentrum des Lernprozesses zu stellen (Digital Learning Hub; Balboni, 2015). Darüber hinaus konnten wir bei dieser Entscheidung die problematischen Aspekte des synchronen Unterrichts im Zusammenhang mit dem besonderen Bildungsbedarf nicht außer Acht lassen. Der synchrone Online-Unterricht kann nämlich anstrengend für die Lernenden sein, da er hohe Aufmerksamkeit verlangt und für die Schüler\*innen mit kognitiven Schwierigkeiten oder Aufmerksamkeitschwierigkeiten zu kompliziert sein kann (Trentin, Benigno, Caruso, 2020, S. 14). Aus diesen Gründen ergibt sich, dass der asynchrone Online-Unterricht für unseren Zweck geeignet ist als der synchrone Unterricht.

Der vorliegende Vorschlag für einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht wurde nach dem Muster des „Fünf-Schritte-Schemas“ geplant (Saladino, 2020, 2.4) und deshalb enthält er eine Phase vor dem Unterricht, den eigentlichen Online-Unterricht, die Bearbeitung von Verständnisfragen, einige Aufgaben, die zu zweit gemacht werden können, und die Festigung.

Bei der Strukturierung werden die Prinzipien der Lerneinheit berücksichtigt. Der Unterricht beachtet das „principio di direzionalità“ (Balboni, 2015, S. 151). Dieses Prinzip geht davon aus, dass „die beiden Modalitäten des Gehirns, die analytische Modalität der linken Hemisphäre und die globale Modalität der rechten Hemisphäre an der sprachlichen Kommunikation beteiligt sind“<sup>192</sup> (Balboni, 2015, S. 68). Bei diesem Prinzip werden die Informationen in unserem Gehirn in eine bestimmte Richtung gelenkt: Von der rechten Hemisphäre zur linken Hemisphäre (Balboni, 2015, S. 68). Demzufolge entspricht die Struktur des Vorschlags dieser Richtung und setzt sich aus einer Folge von drei Phasen zusammen: 1. Motivation und Globalität, 2. Analyse, 3. Nachdenken und Synthese (Melero Rodríguez, Caon, Brichese, 2018, S. 359).

---

<sup>192</sup> Original Text: “entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell’emisfero sinistro e quella globale (...) dell’emisfero destro sono coinvolte nella comunicazione linguistica”.

In diesem Online-Unterricht habe ich versucht, die Aktivitäten zu „differenzieren“ und zu „schichten“. Eine Vielzahl von verschiedenen Aktivitäten (Hörübung, Mind-maps, Multiple-Choice-Fragetests, Dialoge, Ergänzungsübungen, Lückentexte) wird angeboten, um mehrere Sinneskanäle zu stimulieren und alle verschiedenen kognitiven Stile und Intelligenzarten anzusprechen. Die vorgeschlagenen Aktivitäten sind nach zunehmender Schwierigkeit organisiert. Auf diese Weise kann man mit der gesamten Klasse am selben Thema arbeiten und die verschiedenen Zonen der nächsten Entwicklung der Lernenden stimulieren (Troiano, 2019, S. 45), sodass jeder Schüler sein maximales Niveau erreichen kann.

Da die vorliegende Arbeit sich auf den besonderen Bildungsbedarf der Schüler\*innen mit sozioökonomischer, sprachlicher und kultureller Benachteiligung konzentriert, ist es wichtig, den Unterricht diesen Bedürfnissen anzupassen. Das gemeinsame Ziel der Aktivitäten ist, die sprachliche Kompetenz der Lernenden zu erweitern. Dieses Ziel ist von wesentlicher Bedeutung für die Schüler\*innen mit sozioökonomischer, sprachlicher und kultureller Benachteiligung, weil – wie im zweiten Kapitel erklärt (vgl. Abschnitte 2.2.3.; 2.3.; 2.4.) – diese Schüler und Schülerinnen über geringe sprachliche Kompetenzen verfügen.

Es ist wichtig hervorzuheben, dass alle diese Handlungen, Verhaltensweisen und Techniken, die in diesem Kapitel erwähnt werden, potenziell für alle Lernenden wirksam, aber für die Inklusion und die Teilnahme der Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf von strategischer Bedeutung sein können.

In Bezug auf die Methode der *semplificazione testuale* (Caon, 2008, S. 149) ist es wichtig zu bemerken, dass die Anleitungen der Aufgaben auf eine einfache Weise geschrieben wurden, um keine Verständnisschwierigkeiten bei den Lernenden mit sprachlicher Benachteiligung zu verursachen.

Der vorliegende Vorschlag eines inklusiven asynchronen Online-Unterrichts lässt sich in drei Teile gliedern: Vor dem Unterricht, während des Unterrichts und nach dem Unterricht (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4).

Im Folgenden wird im Detail erklärt, wie die einzelnen Teile zusammengesetzt sind. Jede Übung wurde entwickelt, um an einem bestimmten sprachlichen Aspekt zu arbeiten und deshalb hat jede Übung innerhalb des Unterrichts ein bestimmtes Ziel und eine entsprechende Funktion.

Für die Entwicklung der Übungen zur Funktion und zur Bildung des Imperativs habe ich mich auf eine Internetquelle<sup>193</sup> und ein Grammatikbuch<sup>194</sup> gestützt.

#### 4.2. Vor dem Unterricht

Zum Teil „Vor dem Unterricht“ gehören Aktivitäten, die das Vorwissen aktivieren und das neue Thema einführen. Wir nehmen an, dass in einem vorhergehenden Unterricht die irreguläre Konjugation der Verben in der Präsensform und der Wortschatz im Bereich der Tagesroutine vorgestellt wurden. In diesem asynchronen Online-Unterricht beschäftigen wir uns mit dem Thema des Imperativs. Dieses Thema hat eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für Lernende, die Anfänger sind. Es gehört zu den kommunikativen Zielen, die für das Sprachniveau A2 vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (abgekürzt GERS)<sup>195</sup> festgelegt sind. Die Beherrschung des Imperativs erlaubt den Lernenden, im Alltag häufig gebrauchte Ausdrücke, z. B. Anweisungen, Informationen, Aufforderungen, Bitten, Befehle und Verbote zu verstehen und auszudrücken.

Um die Inklusion und die Barrierefreiheit zu fördern, werden am Anfang des Video-Unterrichts das Schema des Unterrichts und die Liste der Materialien vorgestellt. In dem Schema werden die Ziele des Unterrichts erklärt. In unserem Fall sind die Ziele:

- Einen Text lesen und verstehen;
- Die Imperativform erkennen;
- Die Funktion des Imperativ kennen,
- Die Bildung der Imperativform kennen.

In der Liste der Materialien werden die Materialien gesammelt und Hinweise gegeben, um diese leicht zu finden.

Dann wird erklärt, was die Lernenden vor dem Unterricht machen sollen. Zuerst wird eine Ergänzungsübung vorgeschlagen, um das Vorwissen zu aktivieren und zwar die Kenntnisse der Bildung des Indikativs Präsens aufzufrischen. Die gleiche Übung wird auch in vereinfachter Form vorgeschlagen. In diesem Fall sollen die Lernenden die richtige Form des Verbs zwischen zwei Optionen auswählen. Auf diese

---

<sup>193</sup> Studienkreis.de - Deutsch Grammatik. Der Imperativ – Befehlsform  
<https://www.studienkreis.de/deutsch/imperativ-befehlsform/>

<sup>194</sup> Dreyer, Schmitt. (2012). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik aktuell* (2. Auflage). S. 66 ff. Ismaning: Hueber.

<sup>195</sup> Englisch: Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Weise werden keine Schreibfähigkeiten erfordert. Die Bildung des Indikativs Präsens zu beherrschen, lässt sich als die Voraussetzung betrachten, um von dem Unterricht zu profitieren. Darüber hinaus ermöglicht diese Aktivität dem Lehrer, die Lernentwicklung seiner Schüler\*innen zu kontrollieren.

In der zweiten Übung wird eine Liste von Schlüsselworten mit Bildern bereitgestellt. Die Listen von Vokabeln mit Bildern sind wirksam, um neue Wörter einzuführen und die Inhalte durch verschiedene Sinneskanäle zu vermitteln. Darüber hinaus ist diese Art von Listen sehr wichtig für die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf, insbesondere für die Schüler\*innen mit sozioökonomischer, sprachlicher und kultureller Benachteiligung (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.1).

In der dritten Übung wird ein Video auf YouTube über das Thema des Unterrichts vorgeschlagen. In dem Video geht es um das Thema „Information auf der Straße“. Zuerst sollen die Lernenden das Video bis zu einem bestimmten Punkt einmal anschauen. Dann sollen sie es noch einmal hören und den Lückentexttest mit den fehlenden Wörtern ergänzen. Bei dieser Aktivität werden die Schlüsselwörter durch einen anderen Sinneskanal, und zwar durch das Gehör, dargeboten.

Die zweite und die dritte Übung gehören zur Motivationsphase (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018, S. 362). In dieser Phase ist es wichtig, das Interesse der Lernenden durch verschiedene Aktivitäten und Sinneskanäle zu wecken. Demzufolge wird die Bedeutung der Schlüsselwörter durch Bilder erklärt und dann ein Video vorgestellt, in dem diese Wörter auftauchen. Auf diese Weise bekommen die Lernenden einen sprachlichen Input durch mehrere Sinneskanäle.

Die Lernenden sollen diese drei oben genannten Übungen vor dem Unterricht allein als Vorbereitung auf den asynchronen Online-Unterricht erledigen.

#### 4.3. Während des Unterrichts

Der Online-Unterricht fängt mit dem Vorlesen eines schriftlichen Texts über dasselbe Thema an, der in der vierten Übung wiedergegeben ist. In diesem Text sind einige Imperativverben enthalten, die in Gelb markiert sind. Die Bilder am Rand des Textes

helfen den Lernenden bei dem Textverständnis und dienen dazu, die „Erwartungsgrammatik“<sup>196</sup> zu aktivieren.

Dieser Text wurde von einem Deutschlehrbuch genommen<sup>197</sup> und aufgrund der Redundanz der Imperativformen gewählt. Der Text wurde bearbeitet und dem Zweck des Online-Unterrichts angepasst. Insbesondere wurden einige Sätze hinzugefügt, um die Anzahl der Verben im Imperativ zu erhöhen und um verschiedene Imperativformen von Verben anzubieten.

Die fünfte Übung enthält einen Richtig/Falsch-Fragetest. Das Ziel dieser Übung besteht darin, das globale Verständnis, durch Fragen die keine schriftliche Beantwortung erfordern, zu überprüfen. Diese Art von Fragen erweist sich als geeignet für die Lernenden, die über schwache sprachliche Kompetenzen verfügen, eben weil keine schriftliche Bearbeitung verlangt wird. Man könnte diese Aktivität in der globalen Phase differenzieren, nämlich könnte man auch einen weiteren Schritt für die Lernenden, die über gute sprachliche Kompetenzen verfügen, hinzufügen, und zwar, sie könnten gebeten werden, die falschen Aussagen zu korrigieren.

In der sechsten Übung werden die Lernenden aufgefordert, die Bilder und die zugehörigen deutschen Ausdrücke mit der entsprechenden Bedeutung auf Italienisch zu verbinden. Auch in diesem Fall dienen die Bilder dazu, die Bedeutung durch einen anderen semiotischen Code zu erklären (Caon, Bricchese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.1). Das Ziel dieser Übung besteht darin, die Bedeutung von neuen Wörtern durch verschiedene Sinneskanäle zu vermitteln.

Die siebte Übung hat eine ähnliche Funktion, aber ohne Bilder. In diesem Fall werden die Lernenden aufgefordert, die deutschen Ausdrücke mit der entsprechenden Bedeutung auf Italienisch zu verbinden. Die siebte, achte, neunte und zehnte Übungen sind miteinander eng verbunden, indem sie sich mit der Analyse der Imperativverben beschäftigen. Durch diese Übungen kann man die Analyse der Imperativverben und das Nachdenken über die Sprache fördern. Das Ziel dieser Übungen besteht darin, Vermutungen über die Funktion und die Bildung des Imperativs anzustellen und die Regeln durch die Analyse selbst zu entdecken.

---

<sup>196</sup> Wörtliche Übersetzung des Begriffs *expectancy grammar*.

<sup>197</sup> Quelle: Bonifazio, M., Eberl, E., Malloggi, P. (2018). *DAS KLAPPT!1 - Sprach- und Lebenskompetenz im 21. Jahrhundert*. S. 113. Milano-Torino: Pearson Italia

Insbesondere stimulieren die Übungen acht und neun die Analyse der Funktion des Imperativs. In der achten Übung sollen die Lernenden Vermutungen über die Funktion des Imperativs durch Multiple-Choice-Fragen anstellen. Dann wird es in der neunten Übung die Aufgabe gestellt, die Äußerungen, die in der vierten und achten Übung erschienen sind, in einer Tabelle nach der entsprechenden Funktion zu ordnen.

Anschließend werden die Lernenden durch einige Fragen zur Reflexion über die Verbformen angeleitet und auf die Unterschiede hingewiesen, um die Bildung des Imperativs selbst zu entdecken. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird auf die Merkmale des Imperativs gelenkt. Die wichtigsten Aspekte und die Unterschiede werden durch verschiedene Farben markiert.

In der zehnten Übung sollen die Lernenden eine Tabelle mit den passenden Imperativformen ausfüllen. Einige konjugierte Verben befinden sich im Text der vierten Übung. Die Lernenden können die Konjugation der anderen Verben anhand der gegebenen Beispiele erschließen.

Die Erklärung des Imperativs folgt auf diese Analysephase. Durch einen Vergleich zwischen dem Indikativ Präsens und dem Imperativ wird die Konjugation des Imperativs erläutert. In dem Video-Unterricht werden die Merkmale der Konjugation des Imperativs erläutert. Danach werden die Lernenden aufgefordert, die grammatischen Regeln zu ergänzen.

An dieser Stelle werden die Aufgaben für den Teil „Nach dem Unterricht“ präsentiert. Die Übungen, die zum diesen Teil gehören, sind nach dem Unterricht zu erledigen.

#### 4.4. Nach dem Unterricht

Nach der Erklärung des Imperativs wird eine Übung vorgeschlagen, um sich in der Konjugation von Imperativformen zu üben. Die Lernenden sollen die Verben in Klammern in die Imperativform setzen. Bei der darauffolgenden Übung sollen die Lernenden die Sätze vom Indikativ Präsens zum Imperativ verändern.

Das gemeinsame Ziel dieser Übungen, die zum Teil „Nach dem Unterricht“ gehören, besteht darin, die Wiederverwendung und die Festigung des Imperativs zu fördern.

In der 13. Übung sollen die Schüler\*innen das zusammenfassende Schema des Imperativs zu zweit ergänzen. Es empfiehlt sich, für diesen Teil die kooperative Zusammenarbeit zu fördern, um die Inhalte besser zu festigen und zu verinnerlichen.

Insbesondere werden die Lernenden bei der 14. Übung aufgefordert, zu zweit einen Dialog zu schreiben. Diese Übung erlaubt eine Interaktion zwischen den Lernenden und deshalb wird der Lernprozess auch interaktiver gemacht. Auf diese Weise kann man eine reale kommunikative Situation schaffen, in der die Lernenden sich mit einer authentischen Aufgabe auseinandersetzen können. In dieser Phase ist es wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen in Paaren kooperativ zusammenarbeiten (Caon, Melero Rodríguez, Bricese, 2020b, S. 213). Deshalb ist es wichtig, ihnen die Prinzipien des *Peer-Tutorings* und des kooperativen Lernens zu erklären. Es ist auch zu empfehlen, dass die Schüler\*innen, die zu zweit arbeiten, verschiedene Sprachniveaus haben. Auf diese Weise kann ein sprachbegabter Schüler einem Schüler mit Schwierigkeiten helfen; z. B. kann ein ausländischer Schüler mit einem italienischsprachigen Schüler zusammenarbeiten (Caon, Bricese, Melero Rodríguez, 2020a, 4.3).

Die letzte Übung ist für die sprachbegabten Schüler\*innen gedacht. Die Schüler\*innen sollen Wortschatzlisten mit Bildern schaffen, die dann mit der gesamten Klasse geteilt werden. Dieser Austausch von Listen kann für die Schüler\*innen mit Schwierigkeiten hilfreich sein. Die Schüler\*innen mit Schwierigkeiten können von solch einer Aktivität profitieren, um ihre Sprachkenntnisse zu erweitern.

Dieser asynchrone Video-Unterricht endet mit der Erklärung der Aufgaben, die die Lernenden machen sollen. Wie oben beschrieben, gibt es zwei Übungen (Nummer 13 und 14), die paarweise durchgeführt werden müssen. Diese sind in einem inklusiven und barrierefreien Fernunterricht von grundlegender Bedeutung, da sie die Interaktion mit den Lernenden, den Austausch und die Kooperation erlauben. Darüber hinaus können sich die Schüler\*innen während der sozialen Isolation weniger allein fühlen.

An dieser Stelle soll nicht außer Acht gelassen, dass es für die Lernenden schwierig ist, einen Video-Unterricht passiv anzuhören. Es ist anerkannt, dass das Hinzufügen von interaktiven Übungen das Lernen stimulieren kann (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 103). Aus diesem Grund werden verschiedene Arten von Übungen vorgeschlagen.

Schließlich ist es wichtig, insbesondere für die Lernenden mit Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeitsspanne zu berücksichtigen. In Bezug darauf wird empfohlen, den



Video-Unterricht in kurze Teile von zirka zehn Minuten zu unterteilen (Geri, Winer, Zaks, 2017, p. 102, Saladino, 2020). Auf diese Weise werden die Inhalte segmentiert. Segmentierte Inhalte und interaktive Übungen können eine konkrete Hilfe für die Lernenden mit Schwierigkeiten darstellen.

#### 4.5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieser asynchrone Online-Unterricht geplant wurde, um alle obengenannten Hinweise und bewährten Praktiken in einem einzigen Vorschlag zu verbinden.

Es ist wichtig nochmal zu betonen, dass diese Techniken und bewährten Praktiken, die in diesem Vorschlag verwendet werden, für die Inklusion und die Teilnahme der Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf von strategischer Bedeutung sein können. Außerdem können alle Lernenden, nicht nur solche mit besonderem Bildungsbedarf, von einem inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht profitieren

Wenn man den Ausgangspunkt und den Zielpunkt dieses Vorschlags betrachtet, ergeben sich einige Bemerkungen. Aus der praktischen Sicht muss man berücksichtigen, dass dieser asynchrone Video-Unterricht nur ein Vorschlag ist. Bis jetzt war es nicht möglich, diesen Unterricht mit einer Klasse zu realisieren, daher ist es schwierig zu sagen, welche Aspekte funktionieren und welche verbessert werden können.

## Schlusskapitel

Die Absicht, mit der diese Arbeit geschrieben wurde, besteht darin, die Konsequenzen des Lockdown-Phänomens für den Fernunterricht mit besonderem Bezug auf die Schüler\*innen mit Schwierigkeiten darzustellen.

Natürlich hoffen wir, dass sich die Bedingungen, die zur Einsetzung des Fernunterrichts geführt haben, verbessern werden, sodass wir bald wieder in die Schulen zurückkehren können. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Fernunterricht-Modalität in einigen Fällen beibehalten und sogar gefördert werden kann, z.B. in solchen Fällen, in denen ein Schüler oder eine Schülerin aus gesundheitlichen Gründen die Schule nicht besuchen kann. Außerdem hat die Fernunterrichts-Modalität dazu beigetragen, den Digitalisierungsprozess der Schule zu beschleunigen, der bereits im „Nationalen Plan Digitale Schule“ geplant war. Dieser Digitalisierungsprozess kann auf diese Weise zur Erweiterung der Digitalkompetenzen der Lernenden und der Lehrkräfte beitragen. In der Tat spielen beim Fernunterricht die Informations- und Kommunikationstechnologien eine zentrale Rolle, indem sie den Lehrkräften erlauben, weiter zu unterrichten.

Allerdings hat der Fernunterricht Schwierigkeiten für alle Beteiligten bereitet: die Lehrkräfte, die Schüler\*innen und die Familien.

Im ersten Kapitel werden die Unterschiede zwischen Präsenz- und Fernunterricht beleuchtet, die das Lernen im Fernunterricht erschweren können. Es gibt vier große Unterschiede zwischen Präsenz- und Fernunterricht, die die folgenden Aspekte betreffen, und zwar: den Ort, die Motivation, die Aufmerksamkeit und den Kontext. Alle diese Aspekte sind im Unterricht und beim Lernen von wesentlicher Bedeutung. Vor allem haben wir uns auf den Aspekt der Aufmerksamkeit konzentriert, weil der Unterrichtstil der Lehrkraft sich positiv auf die Aufmerksamkeit der Lernenden auswirken kann. Aus didaktischer Sicht kann der Lehrer konkret handeln, um die Aufmerksamkeit seiner Schüler\*innen während des Unterrichts zu verbessern. In Bezug darauf wird die Bedeutung der Studien zur Aufmerksamkeitsspanne betont, insbesondere im Hinblick auf die Beziehung zwischen der Aufmerksamkeitsspanne und dem Fernunterricht.

Obwohl es unter den Forschern keine einheitliche Meinung über die Dauer der durchschnittlichen Aufmerksamkeitsspanne gibt, ist es anerkannt, dass die Lehrmethoden sich positiv auf den Lernprozess auswirken. Insbesondere ist es anerkannt, dass die Einfügung von interaktiven Elementen sowohl im Präsenz- als auch im Fernunterricht die Aufmerksamkeit steigern kann, und dass ein kurz segmentierter Video-Unterricht

wirksamer sein kann als ein längerer Video-Unterricht (vgl. Bunce, Flens, Neiles, 2010; Geri, Winer, Zaks, 2017; Saladino, 2020).

Mithilfe der Untersuchungen von Indire und Save the Children-Ipsos konnte gezeigt werden, wie die Lehrkräfte und die Schüler\*innen in Italien mit dem Fernunterricht umgegangen sind. In Bezug auf die Methoden, die im Fernunterricht am meisten verwendet wurden, lässt sich sagen, dass die meisten Lehrkräfte in der Sekundarstufe die traditionellen Lehrmethoden des frontalen Unterrichts im Fernunterricht angewendet haben. Daraus folgt, dass die meisten Lehrkräfte im Fernunterricht den Videokonferenzunterricht, die Zuweisung von Hausaufgaben und die externe Bewertung des Lehrers bevorzugten. Anhand der Untersuchung von Indire kann man erkennen, dass nur eine Minderheit der italienischen Lehrkräfte die Lehrmethoden an die neue Lernumgebung angepasst hat (z.B. durch das Hinzufügen von interaktiven Elementen während des Unterrichts).

Darüber hinaus konnte bei der Indire-Untersuchung gezeigt werden, welche Schüler\*innen am meisten durch diese Situation benachteiligt sind, und zwar die Schüler\*innen mit sozioökonomischer sprachlicher und kultureller Benachteiligung. Diese Kategorie von Lernenden gehört zur Makrokategorie der Schüler mit besonderem Bildungsbedarf, die in Italien gesetzlich geschützt ist. Anhand dieser Situation haben wir uns im zweiten Kapitel mit dem Thema des besonderen Bildungsbedarfs beschäftigt. Einerseits haben wir uns auf die Lernenden mit sprachlicher und kultureller Benachteiligung und auf ihre Schwierigkeiten beim Lernen konzentriert. Diese Schüler\*innen können nämlich in allen Schulfächern auf Schwierigkeiten stoßen. Bei den Lernenden mit Migrationshintergrund sind diese Schwierigkeiten mit dem Erwerbsprozess der italienischen Sprache als L2 verbunden. Andererseits haben wir uns mit den Lernenden mit sozioökonomischer Benachteiligung beschäftigt. Es ist für unseren Zweck interessant zu zeigen, dass verschiedene Studien eine Korrelation zwischen der sozioökonomischen Benachteiligung und der kognitiven und sprachlichen Entwicklung nachweisen. Angesichts der Ergebnisse von anderen Studien (Hart, Risley, 1998; Ginsborg 2006; Hoff, Core, 2013; Caon, Festa, Tonioli, 2020) kann man zum Schluss kommen, dass die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern nicht direkt vom sozioökonomischen Status abhängt. Die Forscher kommen vielmehr zu dem Schluss, dass eher die Qualität und die Quantität der sprachlichen Inputs die Sprachentwicklung beeinflussen können. In der Tat können die Familien mit einem

höheren sozioökonomischen Status mehr Möglichkeiten für Austausch, Beziehung, Wachstum und Erfahrung bieten.

Wenn man einen Vergleich zwischen den Schwierigkeiten der Lernenden mit sozioökonomischer Benachteiligung und solchen mit sprachlicher und kultureller Benachteiligung zieht, ergibt sich daraus, dass diese Schüler\*innen mangelnde Kompetenzen in der Unterrichtssprache haben, die sie beim Lernen benachteiligen. Anhand dieser Betrachtungen müssen spezifische didaktische Unterstützungsmaßnahmen aktiviert und eingesetzt werden, um diesen Schülern zu helfen, ihre Sprachkompetenz zu erweitern und folglich den schulischen Erfolg zu fördern.

Anschließend wird das Thema der Inklusion der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf im Zusammenhang mit dem Begriff der „nach Fähigkeiten differenzierten Klasse“ behandelt. Daraufhin werden die Vorteile und die Nachteile des Sprachunterrichts für die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf kurz erwähnt, um den Beitrag des Sprachunterrichts für die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu betonen.

Diese Betrachtungen sind im Fernunterricht für alle Lernenden noch wichtiger, da der Fernunterricht die Unterschiede in Ausstattung, Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler\*innen noch mehr unterstreicht. Aus diesem Grund ist es notwendig, den Fernunterricht inklusiv zu planen, und die „Differenzierungsfaktoren“ der Schüler und den Kontext, in dem der Unterricht stattfindet, zu berücksichtigen. In Bezug darauf wird im dritten Kapitel ein Überblick über die wichtigsten Implikationen des Fernunterrichts gegeben und es werden einige nützliche Hinweise für die Planung eines inklusiven und barrierefreien Onlineunterrichts gesammelt. Diese Hinweise schaffen die theoretische Grundlage für die Entwicklung des Vorschlags für einen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II.

Zusammenfassend, lässt sich sagen, dass die Planung des Fernunterrichts sowohl die natürlichen Unterschiede der Aufmerksamkeitsspanne, als auch die spezifischen Schwierigkeiten der Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf berücksichtigen sollte. Darüber hinaus ist es wichtig, abwechslungsreiche Methoden anzuwenden, um die didaktischen Vorschläge dem Bildungsbedarf der Lernenden anzupassen.

Der Fernunterricht ist ein hochaktuelles Thema, es ist ein komplexes und ein sich entwickelndes Phänomen. Deswegen ist es wichtig zu betonen, dass die vorliegende Arbeit ohne den Anspruch auf Vollständigkeit verfasst wurde, ihr Ziel besteht darin, nur

einige problematische Aspekte im Zusammenhang mit dem Fernunterricht zu behandeln. Der asynchrone Online-Unterricht, der in dieser Arbeit vorgeschlagen wird, soll nicht als ein Muster, sondern als ein Beispiel betrachtet werden, in dem die im dritten Kapitel genannten Hinweise und bewährten Praktiken in einem einzigen Vorschlag verbunden sind. In diesem Vorschlag wird gezeigt, welche Aktivitäten verwendet werden könnten, um einen inklusiven und barrierefreien asynchronen Online-Unterricht zu planen. Dieser Vorschlag kann als Ausgangspunkt für weitere Analysen und Vergleiche betrachtet werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Planung des vorliegenden Fernunterrichts alle Aspekte, die in dieser Arbeit behandelt werden, in Betracht gezogen wurden. In einer weiterführenden Auseinandersetzung könnte es interessant sein, die Wirksamkeit dieses Vorschlags mit einer Klasse zu untersuchen, um einen sinnvollen inklusiven und barrierefreien Online-Unterricht zu gestalten.

## Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (IV ed.). Torino: UTET Libreria.
- Baschiera, B. (2018). "L'apprendimento cooperativo per l'inclusione degli studenti con bisogni speciali". In *Corso di Pedagogia Speciale e Didattica dell'Inclusione*. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- Baschiera, B. (2019). "Pedagogia speciale e didattica dell'inclusione. Fondamenti". In *Corso di Pedagogia Speciale e Didattica dell'Inclusione*. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- Benassi, A., Bucciarelli, I., Laici, C., Pieri M. et al. (2016). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Flipped classroom" (La classe capovolta)*. Firenze: Indire. <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1963.pdf>
- Benincà, P., Ferraboschi, G., Gaspari, G. Vanelli, L. (1974) "Italiano standard o italiano scolastico?" in: *Dal dialetto alla lingua*, pp.162-178. Pisa: Pacini.
- Bernstein, B. (1962). "Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements". In *Language and Speech*, vol. 5(4), pp. 221–240.  
<https://doi.org/10.1177/002383096200500405>
- Brichese, A. (2015). "Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa", in *EL.LE- Educazione Linguistica, Language Education*, 2015, vol. 4, n. 1 pp. 115-132. DOI:10.14277/2280-6792/126
- Brichese, A. (2020). "Lo sviluppo delle abilità linguistiche per gli studenti di cittadinanza non italiana". In Caon, F., Melero Rodríguez, C., Brichese, A.(a cura di), *Inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento di studenti con BES*, pp. 104-120. Milano-Torino: Pearson.
- Brichese, A., Festa, I., (2020). "Gli studenti con BES in questo volume". In Caon, F., Melero Rodríguez, C., Brichese, A.(a cura di), *Inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento di studenti con BES*, pp. 21-32. Milano-Torino: Pearson.
- Bonifazio, M., Eberl, E., Malloggi, P. (2018). *DAS KLAPPT!1 - Sprach- und Lebenskompetenz im 21. Jahrhundert*. pag. 113. Milano-Torino: Pearson

- Bunce, D. M., Flens, E. A., Neiles K.Y., (2010), "How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers." In *Journal of Chemical Education*, vol. 87, n. 12, pp.1438-1443. DOI: 10.1021/ed100409p
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). "Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning." In *Cognition*, vol. 130/3, pp. 278–288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenze e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F., Bricchese, A., Melero Rodríguez, C. A. (2020a). "Didattica a Distanza per studenti con BES". In E. Saladino, *Didattica a Distanza: Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*. Milano - Torino: Pearson Italia.
- Caon, F., Festa, I., Tonioli, V., (2020). "Lo sviluppo delle abilità linguistiche per gli studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale". In Caon, F., Melero, C., Bricchese, A.(a cura di), *Inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento di studenti con BES*, pp. 88-103. Milano-Torino: Pearson.
- Caon, F., Melero Rodríguez, C., Bricchese, A. (a cura di) (2020b), *Inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento di studenti con BES* Milano-Torino: Pearson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè. In Corso di Pedagogia Speciale e Didattica dell'Inclusione. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- Cattoni, A., Cramerotti, S., Ianes, D. (2017). "Drafting the Individualized Education Plan for Students with Special Educational Needs: How Semantic Web Technology Can Help the Teachers". In *Journal of Childhood Developmental Disorders*, 3(4: 22). DOI: 10.4172/2472-1786.100060
- Clegg, J., Ginsborg, J.,(a cura di) (2006), *Language and social Disadvantage: Theory into Practice*, Chichester (UK): John Wiley & Sons, Ltd.
- Chudaske, J. (2012) Sprache, Migration und schulfachliche Leistung: Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. 1.

Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften - Springer

<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93495-2>

Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il mulino.

D'Annunzio, B., Luise, C.M. (2008). *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*. Perugia: Guerra.

Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

Daloiso, M. (2012). "Educazione linguistica e bisogni speciali: Costruire l'accessibilità glottodidattica". In *EL.LE - Educazione Linguistica, Language Education*, vol. 1, n. 3, p. 495-513. DOI:10.14277/2280/6792-34p

Daloiso, M. (2016). "La nozione di Bisogno Linguistico Specifico". In M. Daloiso (A cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico. Intervento clinico e didattica delle lingue* (p. 25-34). Trento: Centro Studi Erikson.

Daloiso, M., Melero Rodríguez, C. A. (2016). "Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali". In Melero Rodríguez (A cura di) *SAIL - Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing, pp. 119-136. DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-8

De León Rodríguez, Diego et al. "The Impact of Language Opacity and Proficiency on Reading Strategies in Bilinguals: An Eye Movement Study." In *Frontiers in psychology* vol. 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.00649

Dreyer, Schmitt. (2012). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik aktuell* (2. Auflage). pp. 66-67. Ismaning: Hueber.

Equipe Formativa Sicilia, Staff di accompagnamento USR Sicilia, (2020) *La Didattica a distanza*.

<https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/3809/Proposta%20EFT%20Sicilia%20-%20Didattica%20a%20distanza%20v2.19032020.pdf> (21/03/2021)

Ferrari, S. (2016). *Interlingua come origine della differenziazione Stefania Ferrari*, Università di Verona. Disponibile in: <https://docplayer.it/113672586-Interlingua-come-origine-della-differenziazione-stefania-ferrari-universita-di-verona.html> (31/03/2021)



Geri, N., Winer, A., Zaks, B., (2017), "Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners?" In *Online Journal of Applied Knowledge Management*, vol. 5, n. 1, pp. 101-111.

[http://www.iiakm.org/ojakm/articles/2017/volume5\\_1/OJAKM\\_Volume5\\_1pp101-111.pdf](http://www.iiakm.org/ojakm/articles/2017/volume5_1/OJAKM_Volume5_1pp101-111.pdf) (16/03/2021)

Gesualdi, M. (a cura di), (1970) *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.

Ginsborg, J. (2006). "The Effects of Socio-economic Status on Children's Language Acquisition and Use". In: Clegg, J., Ginsborg, J.,(a cura di), *Language and social Disadvantage: Theory into Practice*, Chichester (UK): John Wiley & Sons, Ltd.

Grosjean, F., (2010). *Bilingual: Life and reality*, Harvard: Harvard University Press,

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ianes, D. (2013). Bisogni Educativi Speciali su base ICF: un passo verso la scuola inclusiva. [https://integrazioneinclusione.files.wordpress.com/2013/04/bisognieducativi-speciali\\_ianes.pdf](https://integrazioneinclusione.files.wordpress.com/2013/04/bisognieducativi-speciali_ianes.pdf), (16/03/2021)

Ianes, D., Cramerotti, S., Cattoni, A. (2016). "Il contributo della Pedagogia Speciale". In M. Daloiso (A cura di), *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico. Intervento clinico e didattico delle lingue* (p. 35-67). Trento: Centro Studi Erikson.

Indire, (2020a). Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare. Luglio 2020. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (28/01/2021)

Indire, (2020b). Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Dicembre 2020. [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf) (12/10/2020)

Mcclelland, M., Acock, A., Piccinin, A., Rhea, S., Stallings, M. (2013). "Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes." In *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), pp. 314-324,

europemc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC3610761&blobtype=pdf  
(16/03/2021)

Melero Rodríguez, C., Caon, F., Bricchese, A. *Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, in «EL.LE», vol. 7/3, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2018, pp. 341-366. Disponibile al link:

<https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3724216/191034/articolo%20caon%20briches%20melerm%20inclusionone.pdf> (17/02/2021)

Melero Rodriguez, C. (2019). *Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES*. In [https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione\\_1-2.pdf](https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf) (08/03/2021)

Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci- Loescher.

MIUR-AGIA. (2020). *Didattica a distanza e diritti degli studenti: Mini-guida per docenti*. In:

[https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide\\_mi\\_AGIA\\_6\\_4\\_2020\\_.pdf](https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide_mi_AGIA_6_4_2020_.pdf)  
(31/03/2020)

OCSE, (2016), "Socio-economic status, student performance and students' attitudes towards science", in *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, pp. 201-240. Doi:

<https://doi.org/10.1787/9789264266490-10-en>.

OMS, (2001). *ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione breve*. Trento: Erickson. Disponibile in:

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42417/9788879466288\\_ita.pdf;jsessionid=652D09B9A04E332783446AD2186DF8B5?sequence=4](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42417/9788879466288_ita.pdf;jsessionid=652D09B9A04E332783446AD2186DF8B5?sequence=4) (31/03/2021)

Rutka, S., (2006). "Metodologia cooperativa per classe CAD". In Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*, Perugia: Guerra

Saladino, E. (2020). "Apprendimento e didattica a distanza". In E. Saladino, *Didattica a Distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*. Milano-Torino: Pearson.

Saladino, E. (2020). *Didattica a Distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*. Milano-Torino: Pearson. (N.B.: LIBRO DIGITALE, PAGINE NON NUMERATE)

Save The Children- Ipsos. (2021). Indagine *I giovani ai tempi del Coronavirus*.  
<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (10/02/2021)

Trentin, G., Benigno, V., Caruso, G. (CNR-ITD, A cura di) (2020). *Indicazioni sulla Scuola a Distanza tratte dall'I-MOOC sul modello TRIS di classe ibrida*. In  
[https://www.progetto-tris.it/wp-content/uploads/2020/04/Prontuario\\_didattica\\_a\\_distanza\\_CNR-ITD\\_1.pdf](https://www.progetto-tris.it/wp-content/uploads/2020/04/Prontuario_didattica_a_distanza_CNR-ITD_1.pdf)  
(31/03/2021)

Troiano, G. (2019). “Costruire materiali didattici stratificati per la classe plurilingue ad abilità differenziate“. In: *Corso di Didattica dell'italiano L1, L2, LS*, maggio 2019, Venezia: Università Ca'Foscari.

Turatto, M., (2004), “Attenzione e coscienza”, in Zorzi, M., Girotto, V. (a cura di), *Fondamenti di psicologia generale*, Bologna: il Mulino, pp. 105-118.

Wilson, K., Korn, J. H., (2007), “Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes”, In *Teaching of Psychology*, Vol.3, n. 2, pp. 85-89, DOI: [10.1080/00986280701291291](https://doi.org/10.1080/00986280701291291)

## **Riferimenti legislativi**

Ministero degli Affari Esteri, D.P.R. nr. 394 del 31 agosto 1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Legge n. 170 del 8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Circolare Ministeriale nr. 8 del 6 marzo 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Nota Prot. n. 2563 del 22 novembre 2013, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali A.S. 2013/2014. Chiarimenti.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Linee Guida (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Giunta Regionale Veneto - Dipartimento Formazione, Istruzione e lavoro, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Linee Guida (2015). *Linee Guida per Gifted Children Regione Veneto.*  
[http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg\\_gifted.pdf](http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf)  
(08/03/2021).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Nota n. 562 del 3 aprile 2019, *Alunni con bisogni educativi speciali.*

Decreto-Legge 23 febbraio 2020, n. 6 dal titolo *Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-2019.*

Decreto-Legge 8 aprile 2020, n. 22, *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione accademica.*

Trasformato in Legge 6 giugno 2020, n. 41. *Misure urgenti in materia di accesso al credito e di adempimenti fiscali per le imprese, di poteri speciali nei settori strategici, nonché interventi in materia di salute e lavoro, di proroga di termini amministrativi e processuali.*

DPCM (2020, 8 marzo). *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2016). *Piano Nazionale Scuola Digitale.*

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686,](https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686)  
(28/01/2021).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019*, pp. 32-35.

[https://www.istruzione.it/piano\\_docenti/allegati/32-35.pdf](https://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/32-35.pdf) (28/01/2021).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018.*

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> (01/03/2021)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2020). *Gli alunni con cittadinanza non Italiana a.s. 2018/2019.*

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018\\_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178) (01/03/2021)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2020). *Linee guida per la Didattica digitale integrata per l'anno scolastico 2020/2021.* In

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A.+Linee+Guida+DDI.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f> (28/01/2021)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2020). Nota Prot. 278 del 6 marzo 2020 “Particolari disposizioni applicative della direttiva del Ministro per la Pubblica Amministrazione del 25 febbraio 2020, n. 1 (Direttiva 1/2020), Prime indicazioni in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-2019 nelle pubbliche amministrazioni al di fuori delle aree di cui all'articolo 1 del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6”.

## Riferimenti sitografici

American Psychological Association – APA: <https://dictionary.apa.org/attention-span>  
(31/03/2021)

Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, (2020) *Grundsätze für den Fernunterricht im Schuljahr 2020/2021*. In: [https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E-1983194601/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1\\_FAQ\\_Corona/Schreiben%20Min%20Schuljahr%2020\\_21/2020%2009%2014%20Anlage%20Qualit%C3%A4tsstandards%20Fernunterricht.pdf](https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1983194601/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_FAQ_Corona/Schreiben%20Min%20Schuljahr%2020_21/2020%2009%2014%20Anlage%20Qualit%C3%A4tsstandards%20Fernunterricht.pdf) (31/03/2021)

Digital Learning Hub Sek II, *Essenzen aus der DLH Community, Synchroner und Asynchroner Unterricht*. In: <https://fernunterricht.zh.ch/index.php/component/jdownloads/?task=download.send&id=11&catid=2&m=0&Itemid=118> (21/03/2021)

Flipped Learning Network - <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

Governo Italiano. Misure per il contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica. <http://www.governo.it/it/iorestoacasa-misure-governo> (28/01/2021)

Innovation for education. Lisa Lazzarini, (2020) *Didattica Digitale Integrata (DDI): cos'è, linee guida, idee ed esempi*. In <https://www.innovationforeducation.it/approfondimento/didattica-digitale-integrata-did-cose-e-come-realizzarla-al-meglio/> (12/02/2021)

MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Disponibile al link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058> (28/01/2021)

OxfordReference, Keyword: *Warnock Report*. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803121057612>  
(24/02/2021)

Save The Children. Indagine *I giovani ai tempi del Coronavirus*.

<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus> (10/02/2021)

Studienkreis.de - Deutsch Grammatik. *Der Imperativ – Befehlsform*

<https://www.studienkreis.de/deutsch/imperativ-befehlsform/>

WHO. *Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11*

*March 2020.* <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

(28/01/2021)



## Appendice

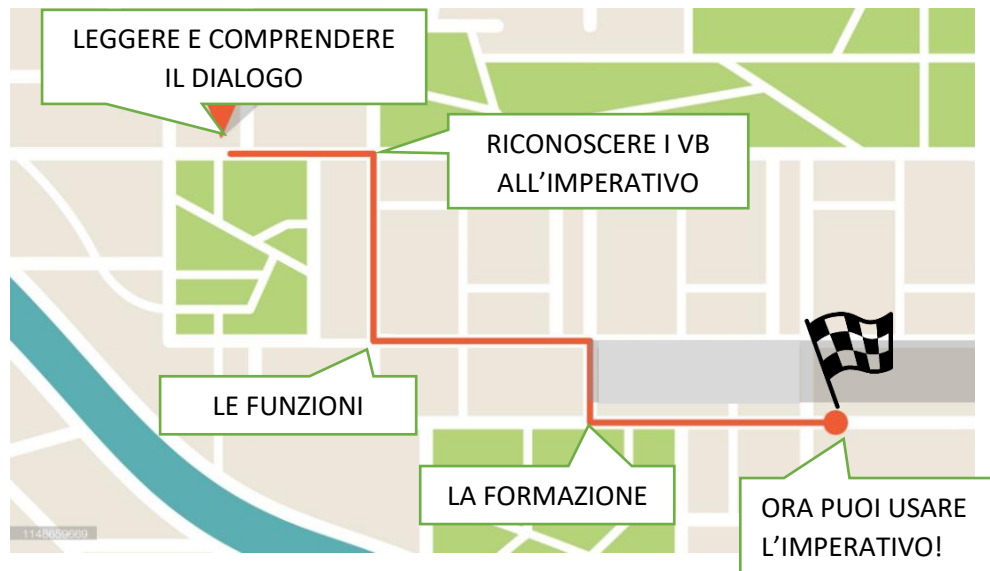
### Proposta di lezione online per la lingua tedesca: L'imperativo

#### Materiali della lezione:

- A. Schema della lezione
- B. Attività prima della lezione
- C. Attività durante la lezione
- D. Attività dopo la lezione

#### A. Schema della lezione:

1. Leggere e comprendere il dialogo
2. Riconoscere i verbi all'imperativo
3. Conoscere le funzioni
4. Conoscere la formazione
5. Usare l'imperativo



## B. Prima della lezione

### Esercizio 1.

Completa le frasi. Coniuga i verbi tra parentesi e fai attenzione a quelli irregolari.

N.B. Se non ricordi la coniugazione dei verbi irregolari al presente indicativo puoi ripassare la lezione precedente che si trova nella cartella “repository”.

1. Am Morgen \_\_\_\_\_ (sich waschen) Daniel und danach \_\_\_\_\_ (frühstücken) er.
2. Zum Frühstück \_\_\_\_\_ (trinken) Emma eine Tasse Tee.
3. Manuel \_\_\_\_\_ (fahren) mit dem Bus zur Schule.
4. Emma \_\_\_\_\_ (treffen) ihre Freunde um 16:00 Uhr.
5. David \_\_\_\_\_ (aufstehen) um 07:00 Uhr \_\_\_\_.
6. Klara \_\_\_\_\_ (aufräumen) die Küche \_\_\_\_.
7. Am Abend \_\_\_\_\_ (fernsehen) Christian und seine Familie zwei Stunden \_\_\_\_.
8. Samuel \_\_\_\_\_ (sich anziehen) immer sportlich \_\_\_\_.

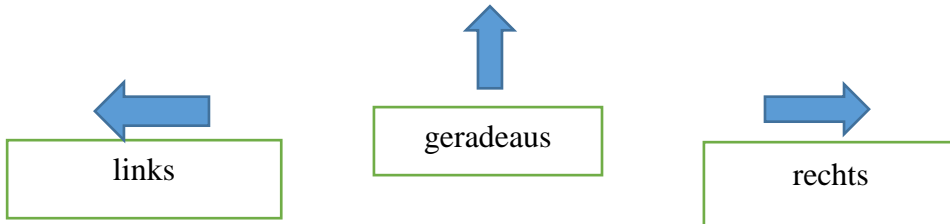
### Esercizio 1 facilitato.

Leggi le frasi e scegli la forma verbale corretta. Fai attenzione ai verbi irregolari.

N.B. Se non ricordi la coniugazione dei verbi irregolari al presente indicativo puoi ripassare la lezione precedente che si trova nella cartella “repository”.

1. Am Morgen   sich Daniel und danach   er.
2. Zum Frühstück   Emma eine Tasse Tee.
3. Manuel   mit dem Bus zur Schule.
4. Emma   ihre Freunde um 16:00 Uhr.
5. David   um 07:00 Uhr auf.
6. Klara   die Küche auf.
7. Am Abend   Christian und seine Familie zwei Stunden fern.
8. Samuel   sich immer sportlich an.

Esercizio 2. Schlüsselwörter: **Wie komme ich zu...?**

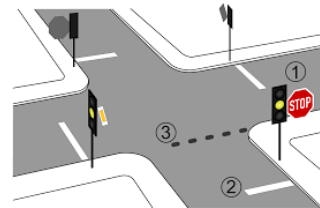


die Ampel



**Information auf  
der Straße geben**

die Kreuzung



die Ecke



der Parkplatz



die Stadt



die Fußgängerzone



die Haltestelle



Esercizio 3.

Guarda il video una volta fino al minuto 1:21. Poi ascolta un'altra volta e completa il testo sottostante con le parole mancanti.

[https://www.youtube.com/watch?v=ZHt98\\_EJNUA](https://www.youtube.com/watch?v=ZHt98_EJNUA)

**„Wie komme ich zum Goetheplatz?“**

A: Entschuldigung, können Sie mir helfen? Wo ~~ist~~ denn hier bitte der Goetheplatz?

B: Der ~~Goetheplatz~~?

A: Ja, ich möchte zum Goetheplatz. Ist das hier in der Nähe?

B: Das ist gar nicht weit von ~~hier~~. Also, passen sie auf. Gehen Sie jetzt 50 Meter ~~geradeaus~~.

A: ...50 Meter ~~geradeaus~~...

B: An der ~~Ecke~~ nach rechts.

A: ...An der ~~Ecke~~ nach rechts...

B: Dann an der nächsten ~~Straße~~ links und sofort wieder nach rechts.

A: ...Dann an der nächsten ~~Straße~~ links und sofort wieder nach rechts...

B: Dann 200 Meter geradeaus.

A: ... 200 Meter geradeaus...

B: An der ~~Ampel~~ nach links

A: ...An der ~~Ampel~~ nach links...

B: Und jetzt noch mal 400 Meter ~~geradeaus~~.

A: ... jetzt gehe ich... okay, zuerst also links....

B: Nein. Zuerst gehen Sie 50 Meter geradeaus.

A: Ach, ja. Und dann ~~links~~. Ach, nein, rechts...Oje... Wie war das?

B: Was soll es, ~~kommen~~-Sie mit!

C. Durante la lezione

4. Leggi il dialogo.

### Information auf der Straße

Autofahrer: Entschuldigen Sie, wie komme ich zum Bebelplatz?

Emma: Es tut mir Leid. Ich bin fremd hier.

Lukas: Wohin? Zum Bebelplatz? Zuerst müssen Sie das Auto parken. Hier ist eine Fußgängerzone. **Fahren Sie** von hier zirka 50 Meter geradeaus. Dann an der Kreuzung **fahren Sie** rechts in die Französische Straße und Sie sehen rechts einen Parkplatz.



Autofahrer: Ok.

Lukas: Die nächste Straße **biegen Sie** dann links **ab** und Sie laufen direkt auf den Bebelplatz zu.

Autofahrer: Vielen Dank, sehr freundlich!

Lukas: Bitte.

---

Touristin: Entschuldigung, darf ich Sie auch etwas fragen?

Lukas: Ja, klar.

Touristin: Wissen Sie, wo das Citystay Hostel ist?

Lukas: Wie ist die Adresse?

Touristin: Hier, Rosenstraße 16, Berlin-Mitte.

Lukas: Na klar, es ist am Hackeschen Markt, gegenüber der Marienkirche.



Tourist: Ist es weit von hier?

Lukas: Ziemlich weit. **Nehmen Sie** den Bus an der Haltestelle Unter den Linden/ Friedrichstrasse. Linie 100 oder 200 Richtung Alexanderplatz.

Touristin: Muss ich umsteigen?

Lukas: Nein, Sie steigen an der dritten Haltestelle aus. Das ist die Haltestelle Marienkirche. **Gehen Sie** zu Fuß ein kleines Stück die Karl-Liebnecht-Straße entlang. Links kommt dann eine kleine Straße und sie führt bis zur Rosenstraße.

Touristin: Danke sehr.

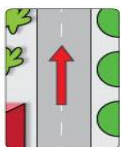
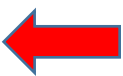
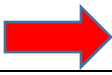
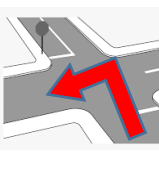
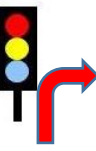
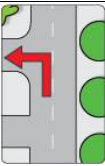
Lukas: Bitte! – Emma komm! **Gehen wir** zum Fernsehturm. Das Panorama vom Turm ist sehr schön.

Emma: Gern. **Gehen wir!**

Esercizio 5. Dopo aver letto il dialogo dell'esercizio 4 rispondi alle seguenti domande.

	Richtig/Falsch	
1. Der Autofahrer fragt, wo ein Parkplatz ist.		
2. Emma ist fremd hier.		
3. Der Autofahrer muss zuerst das Auto parken.		
4. Der Autofahrer fährt 50 Meter geradeaus und dann an der Kreuzung links.		
5. Das Citystay Hostel ist nicht weit von hier.		
6. Die Touristin muss den Bus nehmen.		
7. Emma und Lukas gehen zur Rosenstraße.		

Esercizio 6. Collega le indicazioni in italiano con le indicazioni in tedesco riportate nella tabella a sinistra.

1		geradeaus gehen
2		links gehen / abbiegen
3		rechts gehen / abbiegen
4		an der Kreuzung links gehen
5		an der Ampel rechts gehen
6		die zweite Straße links nehmen

a. andare / girare a sinistra
b. all'incrocio
c. andare dritto
d. prendere la seconda strada a sinistra
e. andare/girare a destra
f. al semaforo andare a destra
g. andare / girare a sinistra

Esercizio 7. Abbina le frasi al giusto significato.

1. Fahren Sie von hier zirka 50 Meter geradeaus.		a. Emma, vieni! Andiamo alla Fernsehturm.
2. Emma, komm! Gehen wir zum Fernsehturm.		b. Vada dritto per circa 50 metri.
3. Gern. Gehen wir!		c. Volentieri. Andiamo!
...		

Esercizio 8. Quale funzione possono avere i verbi evidenziati in giallo?

Lukas: <b>Fahren Sie</b> von hier zirka 50 Meter geradeaus. a) Esprime un divieto b) Esprime indicazioni c) Esprime un desiderio	Es ist spät. <b>Zieh dich an</b> und <b>geh</b> zur <u>Schule!</u> a) Esprime una richiesta b) Esprime un invito c) Esprime un ordine
Lukas: – <u>Emma</u> <b>komm</b> , gehen wir zum Fernsehturm! a) Esprime un invito b) Esprime un divieto c) Esprime un consiglio	<b>Mach</b> vorher deine Hausaufgaben. a) Esprime un divieto b) Esprime una richiesta. c) Esprime un'azione
Emma: Gern. <b>Gehen wir!</b> a) Esprime un'esortazione b) Esprime una raccomandazione c) Esprime uno stato.	<b>Fahr</b> bitte nicht so schnell! a) Esprime un richiesta b) Esprime un invito c) Esprime un'azione a)
Gute Nacht, Angela. <b>Schlaf gut!</b> a) Esprime un divieto b) Esprime un invito c) Esprime un augurio	Jürgen, <b>zeig mir</b> mal das Foto! a) Esprime una richiesta b) Esprime un invito c) Esprime un ordine

Esercizio 9. Completa la tabella con le espressioni sottolineate nel dialogo dell'esercizio 4 e nelle frasi dell'esercizio 8. Raggruppa le espressioni in base alla loro funzione, come nell'esempio.

Dare indicazioni/istruzioni	Esprimere una richiesta	Esprimere un invito	Esprimere esortazione/augurio
<b>Fahren Sie</b> von hier zirka 50 Meter geradeaus.			
...			

✓ Completa la regola:

I verbi imperativi in tedesco esprimono: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Osserva le forme verbali. Quali pronomi personali riconosci tra i seguenti esempi?  
Scegli la risposta corretta.

Emma, **komm!** - **Gehen wir!** - **Kommt!** - **Fahren Sie!**

- a) sie – du – er - Sie
- b) wir – Sie
- c) du – wir– ihr – Sie

✓ Completa la regola:

All'imperativo si esprimono soltanto i pronomi: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ (forma di cortesia)

Esercizio 10. Completare la tabella. Coniuga i verbi mancanti all'imperativo. Alcuni verbi si trovano nel dialogo dell'esercizio 4. Gli altri prova a coniugarli tu.

du-Form	ihr-Form
<del>du</del> kommst → _____!	<del>ihr</del> kommt → _____!
<del>du</del> biegst ab → _____ ab!	<del>ihr</del> biegt ab → _____ ab!
<del>du</del> fährst → fahr !	<del>ihr</del> fahrt → _____ !
<del>du</del> bist → <b>sei</b> aktiv!	<del>ihr</del> seid → _____ aktiv!
wir-Form	Sie-Form
wir kommen → _____ !	Sie kommen → _____ !
wir biegen ab → _____ ab!	Sie biegen ab → _____ ab!
wir fahren → _____ !	Sie fahren → _____ !
wir sind → <b>seien</b> wir aktiv!	Sie sind → <b>seien</b> Sie aktiv!

Facciamo un breve riassunto di cosa abbiamo imparato. A questo punto possiamo arrivare ad alcune conclusioni:

- il modo IMPERATIVO si usa per esprimere: indicazioni, istruzioni, ordini, richieste, inviti, esortazione e augurio.

- La funzione principale dell'imperativo è di chiedere a una o più persone di agire, di fare o non fare qualcosa.



- i verbi all'imperativo hanno 4 persone: du-Form, wir-Form, ihr-Form, Sie-Form (forma di cortesia)

- la formazione dei verbi all'imperativo è molto simile a quella del presente indicativo. Esempio: du gehst > **geh!**

Possiamo quindi osservare nello schema sottostante le somiglianze tra i verbi all'indicativo presente e i verbi all'imperativo:

Indicativo presente	Imperativo	Indicativo presente	Imperativo	Indicativo presente	Imperativo
ich trinke	/	ich esse	/	ich fahre	/
du trinkst	<b>trink!</b>	du isst	<b>iss!</b>	du fährst	<b>fahr!</b>
er trinkt	/	er isst	/	er fährt	/
wir trinken	<b>trinken (wir)!</b>	wir essen	<b>essen (wir)</b>	wir fahren	<b>fahren</b>
ihr trinkt	<b>Trinkt !</b>	ihr esst	<b>esst!</b>	ihr fahrt	<b>fahrt</b>
sie/Sie trinken	<b>Trinken Sie!</b>	sie/Sie essen	<b>essen Sie</b>	sie/Sie fahren	<b>fahren Sie</b>

All'imperativo si perde  
ä – ö – ü

Indicativo presente	Imperativo	Indicativo presente	Imperativo
ich arbeite	/	ich lerne	/
du arbeitest	<b>arbeite!</b>	du lernst	<b>lerne!</b>
er arbeitet	/	er lernt	/
wir arbeiten	<b>arbeiten (wir)!</b>	wir lernen	<b>lernen (wir)</b>
ihr arbeitet	<b>arbeitet!</b>	ihr lernt	<b>lernt!</b>
sie/Sie arbeiten	<b>arbeiten Sie!</b>	sie/Sie lernen	<b>lernen Sie!</b>

Quando la radice del verbo termina con [-t] [-d] [-ig] [-n] [-m] è obbligatorio aggiungere **-e** nella **du-form**. In tutti gli altri casi la **-e** è facoltativa, ma ormai dopo utilizzata sia nella lingua scritta sia nel parlato.

✓ Completa la regola:

L'imperativo DU-Form si forma togliendo la desinenza \_\_\_\_\_ dalla seconda persona singolare dell'indicativo presente.

La WIR-Form, la IHR-Form e la SIE-Form rimangono\_\_\_\_\_.

Dopo la lezione:

Esercizio 11. Completa le frasi con i verbi all'imperativo:

1. Thomas, \_\_\_\_\_ (essen) dein Pausenbrot!
2. Andreas, Michaela, \_\_\_\_\_ (sich anziehen) und \_\_\_\_\_ (gehen zur Schule)!
3. Paula, \_\_\_\_\_ (sein) pünktlich!. Der Zug fährt um 8:30 Uhr.
4. \_\_\_\_\_ (gehen) Sie immer geradeaus.
5. Guten Tag, Frau Majer. \_\_\_\_\_ (nehmen) Sie eine Tasse Kaffee!

Esercizio 12. Trasforma le fasi dell'esercizio 1 in frasi all'imperativo.

Esempi: Am Morgen zieht sich Julian an und danach nimmt er den Bus.

> Zieh dich an und nimm den Bus!

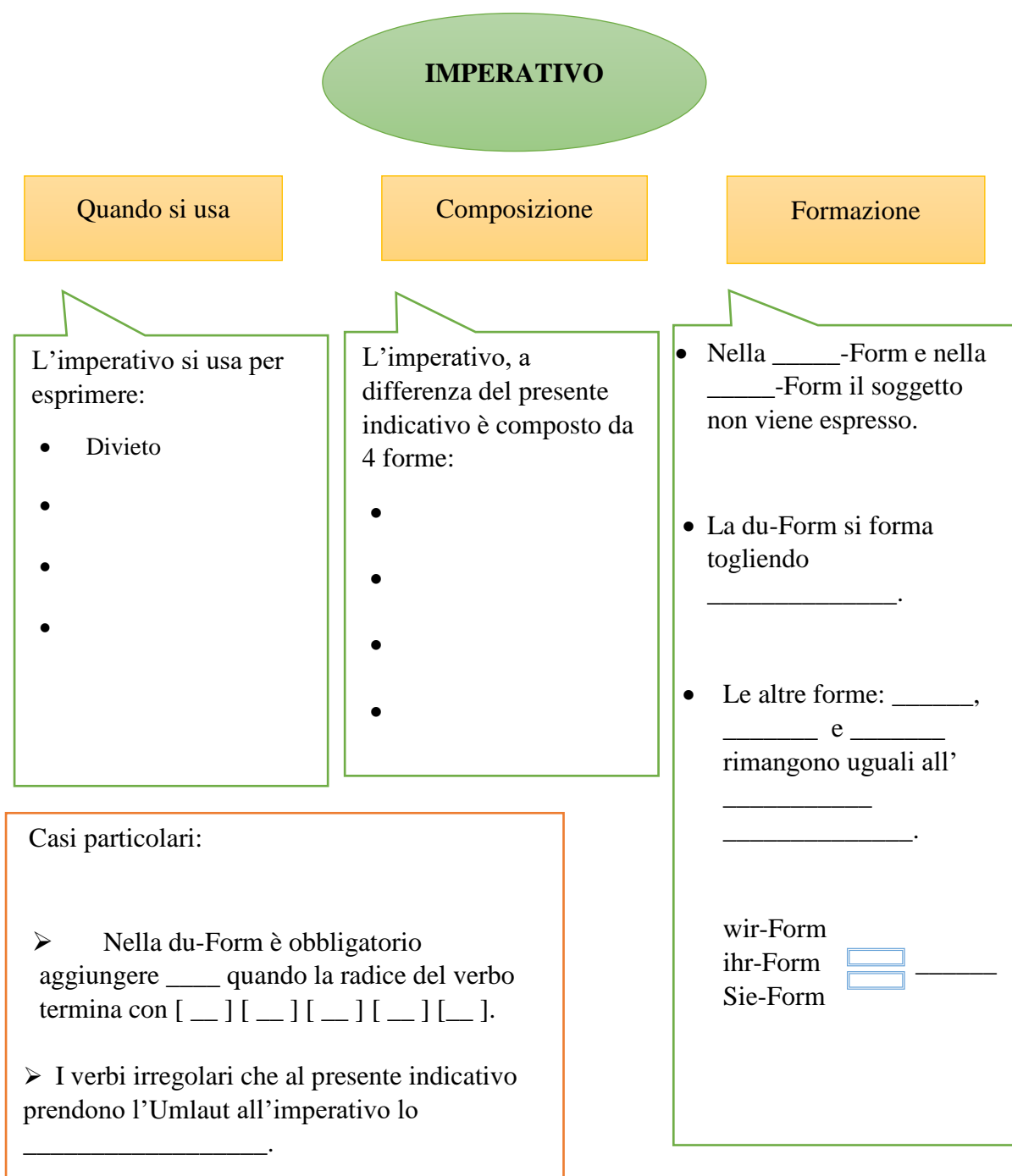
1. Am Morgen wäscht sich Daniel und danach frühstückt er.

> Wasch dich und frühstück!

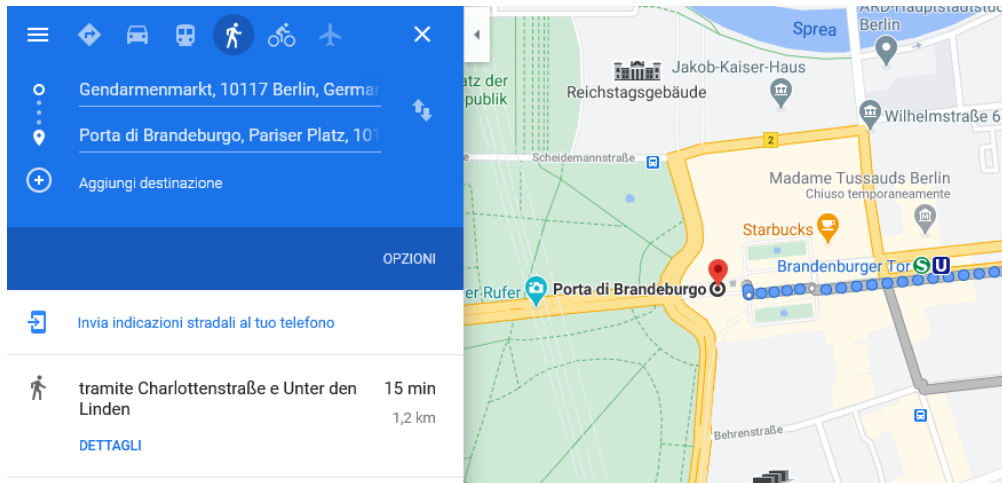
....

Esercizio 13. A coppie completate lo schema dell'imperativo che trovate tra i materiali della lezione.

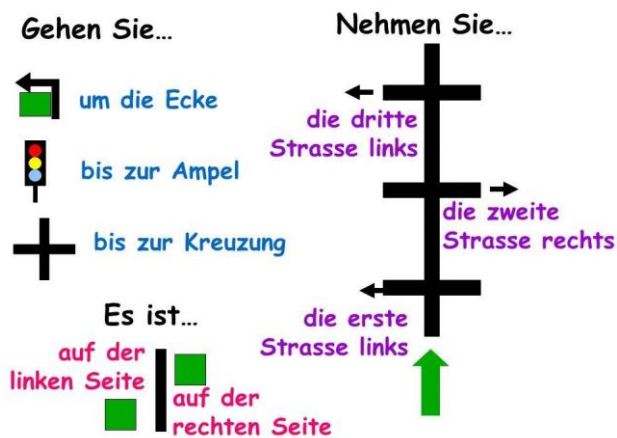
Schema dell'imperativo:



Esercizio 14. A coppie immaginate di essere dei turisti e di voler andare al Brandenburger Tor. Vi trovate al Gendarmenmarkt. Chiedete a Lukas come arrivarci. Create un dialogo con almeno 8 frasi. Potete utilizzare una cartina online (Google Maps) per dare indicazioni reali. Esercitatevi a ripetere oralmente i dialoghi.



Esercizio 15. Attività extra: Crea una lista o una tabella di vocaboli con disegni e brevi fasi per dare indicazioni. Come nell'esempio:



## Ringraziamenti

Questa tesi, lungi dall'essere perfetta e con tutti i limiti che può presentare, è il frutto di un percorso di maturazione non solo a livello accademico ma anche educativo e personale, e di un impegno continuo nel tentativo di superare le difficoltà che si presentavano.

Durante la stesura di questa tesi ho ricevuto molto sostegno e molti incoraggiamenti, per i quali sono molto grata.

Arrivata alla fine di questo lavoro di scrittura, che segna la chiusura di un percorso e l'inizio di un altro, desidero ringraziare il Professor Fabio Caon, che come relatore mi ha seguito e supportato nel processo di scrittura ed è stato una guida preziosa ed esperta. Gli stimoli e le critiche costruttive che ho ricevuto sono state fondamentali per questo lavoro.

Un ringraziamento particolare va al correlatore, il Professor Peter Paschke, per il supporto preciso e costante, per le correzioni, i consigli e gli incoraggiamenti nonché per il suo contributo (anche interculturale) nella realizzazione di ogni capitolo della mia tesi.

Ringrazio di cuore tutte le persone che ho incontrato in questi anni universitari per aver arricchito il mio percorso in tutti i sensi e in tutti gli ambiti.

Infine, desidero ringraziare coloro che ci sono sempre stati per me e che hanno saputo starmi vicino e supportarmi in queste ultime fasi.

Grazie.