

IL SERVIZIO DI ISTRUZIONE DOMICILIARE E L'USO DELLE TIC: I RISULTATI DI UN'INDAGINE NAZIONALE

HOMEBOUND EDUCATION USING ICT: OUTCOMES FROM AN ITALIAN STUDY

Vincenza Benigno, Manuela Repetto | Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR | Genova (IT)
[benigno; repetto]@itd.cnr.it

✉ **Manuela Repetto** | Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR |
via De Marini 6, 16149 Genova, Italia | repetto@itd.cnr.it

Sommario Il contributo analizza il servizio di Istruzione Domiciliare nel contesto italiano, focalizzando in modo particolare i risultati di un'indagine nazionale sull'uso didattico delle tecnologie nella formazione di studenti che per motivi di salute non possono frequentare regolarmente il percorso scolastico. Dall'analisi di questi risultati emergono modalità di utilizzo delle tecnologie non del tutto adeguate per fronteggiare situazioni problematiche in cui esse, se fondate su modelli e strategie didattiche efficaci, potrebbero costituire delle preziose alleate nel processo di inclusione socio-educativa degli studenti homebound.

PAROLE CHIAVE Istruzione domiciliare, TIC, Inclusione.

Abstract This contribution examines Homebound Education in Italy, focusing especially on results from a national survey on the educational use of technologies with students who, for health reasons, cannot attend traditional educational tracks on a regular basis. Analysis of these results has yielded indications that modes of technology use are not always wholly appropriate for facing the issues that arise. However, when grounded on effective educational models and strategies, technology-supported approaches could provide precious help in the socio-educational inclusion of homebound students.

KEY-WORDS Homebound Education, ICT, Inclusion.

Nel mondo della scuola sta ormai maturando la consapevolezza dell'importanza di offrire delle alternative a studenti che non possono frequentare regolarmente le lezioni in aula, come testimoniano sia le normative della Scuola in Ospedale, sia quelle più recenti che regolamentano l'istruzione domiciliare (Homebound Education - HE). Se le prime riguardano l'istruzione ospedaliera e si traducono nell'allestimento di scuole nelle sedi di molti ospedali pediatrici, le seconde istituiscono un servizio di istruzione rivolto a quei studenti che, per gravi motivi di salute, non possono rientrare a scuola per lunghi periodi o che si assentano ripetutamente per le cure a cui sono soggetti.

Il servizio di HE consiste essenzialmente nella conduzione, da parte di uno o più docenti, di un percorso didattico ritagliato sulle specifiche esigenze dello studente homebound (HB). Il percorso viene generalmente condotto nell'abitazione dello studente per un numero limitato e prefissato di ore. In questo contesto, si stanno creando grandi aspettative attorno alle potenzialità delle tecnologie, in particolare quelle basate sul Web, nel supportare e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento a domicilio e nel mantenere un canale aperto fra lo studente disagiato, i suoi compagni e gli insegnanti.

Tuttavia, le tecnologie non si limitano a consentire all'alunno disagiato di assistere alle lezioni tramite la videoconferenza. Esse, piuttosto, permettono ai docenti di creare degli ambienti di lavoro personali (Personal Learning Environment), costruiti sulle esigenze del giovane degente, fruibili a domicilio e animati anche da altri soggetti (compagni, amici, familiari). Le esperienze di uso didattico della videoconferenza risalgono ormai a circa due decenni mentre le esperienze basate sull'utilizzo delle tecnologie del web 2.0 sono più recenti e in buona parte, ancora da esplorare. I primi tentativi, in questo senso, risalgono a quasi un decennio, e risalgono ai progetti ministeriali HSH@Network e HSH@Teacher (Benigno, 2009) promossi dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR (ITD-CNR) e orientati a diffondere, fra gli insegnanti impegnati nella didattica ospedaliera e domiciliare, competenze sull'uso didattico delle tecnologie di rete.

Di recente, nell'ambito del progetto FIRB WISE (Trentin, 2009) è stata condotta, in collaborazione con il MIUR, un'indagine nazionale sull'istruzione domiciliare finalizzata a comprendere come le nuove tecnologie siano utilizzate per supportare i processi di istruzione domiciliare. In tale contesto, l'indagine ha assolto una duplice funzione:

- di supporto alla ricerca, in quanto orientata a comprendere come si possano generare, con il supporto delle tecnologie, processi didattico-educativi inclusivi grazie ai quali lo studente HB possa partecipare in modo attivo e consapevole, e

quali siano le ragioni che ne impediscono o ne limitano un loro uso;

- di supporto alla raccolta e alla documentazione di esperienze formative per arricchire di contenuti il Knowledge Hub, un repository di risorse descritte semanticamente (Capuano, Mangione e Salerno, 2012) per i soggetti HB e per i loro caregivers.

Nell'ambito di questo contributo, dopo aver delineato alcuni dei tratti distintivi dell'Istruzione Domiciliare e il ruolo saliente giocato dalle tecnologie in questo contesto, si commenteranno i principali risultati dell'indagine svolta.

TRATTI SALIENTI DELL'ISTRUZIONE DOMICILIARE E IL RUOLO DELLE NUOVE TECNOLOGIE

Il servizio di HE è sorto per rispondere al problema di come garantire l'istruzione a studenti affetti da gravi patologie che non possono frequentare con regolarità la loro scuola e che, in molti casi, si vedono costretti ad interrompere bruscamente il loro percorso di studi per il sopraggiungere di una malattia. Il servizio contribuisce al benessere, al mantenimento e al recupero psico-fisico dello studente HB, preservando il più possibile il suo ambiente di vita abituale e rivitalizzando il suo tessuto di relazioni sociali con il mondo scolastico.

Il servizio è attivato dietro richiesta che la famiglia dello studente presenta alla scuola, la quale elabora un progetto di offerta formativa per lo studente e lo inoltra all'Ufficio Scolastico Regionale di competenza che lo valuta e lo approva.

La gestione del servizio di HE è molto complessa in quanto, alle problematiche legate alle condizioni di salute dello studente, si aggiungono anche quelle legate ad aspetti organizzativo-gestionali e al ruolo svolto dal docente, al quale sono richieste capacità che sconfinano oltre quelle che comunemente possiede: oltre che di competenze didattico-disciplinari, il docente dovrebbe essere fornito di specifiche competenze psico-pedagogiche e socio-relazionali, organizzative e istituzionali. L'insegnante domiciliare si trova a dover gestire un processo che coinvolge attori diversificati, in cui l'andamento della malattia influisce sulle attività scolastiche e in cui di conseguenza, una didattica convenzionale può difficilmente trovare una propria collocazione (Benigno et al., 2011). All'insegnante che si reca a casa dello studente per fare lezione, viene infatti a mancare il contesto socio-relazionale del gruppo classe, essenziale per lui stesso così come per il percorso di crescita dello studente.

In un contesto del genere, le tecnologie digitali e i social media possono facilitare l'attivazione di percorsi di apprendimento individualizzato per lo studente HB e di apprendimento collaborativo con i compagni di classe non presenti fisicamente (Bec-

ta, 2008). I processi di insegnamento e apprendimento si estendono dunque oltre i confini dell'ambiente scolastico formale, così come si protendono oltre quelli dell'abitazione in cui è costretto lo studente, mantenendolo in contatto costante con i compagni e con gli insegnanti.

Le tecnologie creano quindi le condizioni per mantenere un contatto con il mondo esterno, facendo venir meno la condizione di isolamento che spesso affligge lo studente HB per lunghi periodi; allo stesso tempo esse, dal punto di vista didattico-educativo, favoriscono e danno continuità al suo percorso formativo. La didattica domiciliare diviene allora un contesto privilegiato in cui le tecnologie e i social media fungono da amplificatori socio-relazionali attraverso la comunicazione, da amplificatori socio-meta-cognitivi tramite la collaborazione tra pari e la costruzione di artefatti comuni, da amplificatori informativi grazie allo scambio e alla condivisione di risorse didattiche.

L'INDAGINE SULL'HOMEBOUND EDUCATION: FINALITÀ E STRUMENTO UTILIZZATO

L'indagine sull'ID nasce da una collaborazione fra MIUR - Dipartimento dell'Istruzione, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione e l'ITD-CNR (Trentin, 2009). Attraverso l'indagine ci si è posti come finalità principale quella di indagare e comprendere in che modo le TIC sono integrate nei processi di didattica di istruzione domiciliare.

Per la raccolta delle informazioni è stato predisposto un questionario indirizzato e somministrato in modalità online¹ a tutti i docenti che avevano realizzato o stavano realizzando esperienze di utilizzo delle TIC a supporto dell'istruzione domiciliare.

Buona parte delle informazioni richieste nel questionario, sono state recuperate facendo riferimento a una serie di descrittori specifici per la Special Education che sono stati sviluppati e implementati per la catalogazione delle risorse informative e formative presenti nel Knowledge Hub (Benigno *et al.*, 2011) di WISE. La formulazione e il contenuto di alcuni item, essendo stati mappati sulla base del modello dell'ICF (OMS, 2001), erano orientati a far acquisire al docente consapevolezza, anche in modo critico, relativamente al proprio *modus operandi*, al contesto in cui opera, alle risorse e difficoltà dello studente HB e del contesto sociale in cui si trova e così via.

Il questionario, composto da item che prevedevano una risposta a scelta multipla e da alcune domande a risposta aperta, è stato articolato in due parti con cinque distinte sezioni: la prima parte, che prevedeva una sola sezione, volta a rilevare informazioni sintetiche sul profilo professionale del docente; la seconda parte, composta da quattro sezioni

* 2.2.3) CAPACITA' DEL SOGGETTO: MOBILITA' e LOGISTICA.

Indichi, a Suo parere, il livello di difficoltà dello studente nello:

	nessuna	lieve	media	molta	assoluta
Spostarsi all'interno dello spazio adibito per l'attività didattica senza il supporto di apparecchiature/ausili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spostarsi all'esterno della propria abitazione senza il supporto di apparecchiature/ausili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spostarsi all'interno della propria abitazione con il supporto di apparecchiature/ausili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spostarsi all'esterno della propria abitazione con il supporto di apparecchiature/ausili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 2.2.4) CAPACITA' DEL SOGGETTO: COMUNICAZIONE, RELAZIONE E AUTOREGOLAZIONE.

Indichi, a Suo parere, il livello di difficoltà che lo studente ha/aveva nel:

	nessuna	lieve	media	molta	assoluta
Avviare un dialogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversare con una persona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversare con più persone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usare il computer per comunicare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usare altri strumenti e ausili per comunicare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 1. Esempi di item mappati sul modello dell'ICF.

distinte, maggiormente focalizzata sulle esperienze di didattica domiciliare condotte dal docente. Nella prima parte del questionario sono state poste una serie di domande per recuperare dati anagrafici sul docente, sull'area disciplinare di riferimento, sul titolo di studio e così via. Inoltre, sono state richieste informazioni specifiche sul ruolo svolto come docente di sostegno, in particolare se era in contatto con altri docenti impegnati in un percorso di HE o se aveva avuto modo di partecipare a percorsi formativi. Nella seconda parte del questionario, che ha rappresentato il focus dell'intera indagine, il docente è stato invitato a rispondere a una serie di domande relative:

- all'esperienza realizzata (descrizione, durata, obiettivi, collaborazioni, ..);
 - alle caratteristiche dello studente (diagnosi e descrizione di alcune capacità);
 - alle caratteristiche pedagogiche dell'esperienza (area disciplinare, strategie didattiche);
 - agli strumenti e tecnologie a supporto dell'esperienza (quali tecnologie, strumenti di rete, ecc.).
- Infine, il docente aveva la possibilità di descrivere brevemente l'esperienza didattica evidenziandone gli aspetti salienti, di documentarla ed esprimere anche le difficoltà riscontrate.

Nella Figura 1 sono riportati, in modo esemplificativo, alcuni degli item mappati sul modello dell'ICF, relativi alla se-

¹ La distribuzione del questionario, avvenuta nelle scuole polo regionali che gestiscono l'ID, è stata mediata e supportata da Speranzina Ferraro, coordinatrice Nazionale per la Scuola in Ospedale e l'Istruzione Domiciliare afferente alla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione.

* 2.3.6) Quale/i strategia/e didattica/didattiche sono state adottate nell'esperienza descritta?

[è possibile selezionare più di una opzione]

- Erogativa
- Direttiva-interattiva
- Attiva
- Collaborativa

* 2.3.6 a) Indichi quali strategie erogative specifiche sono state adottate nell'esperienza descritta

[è possibile selezionare più di una opzione]

- Lezione frontale
- Audio/video conferenza
- Dimostrazione di un fenomeno fisico/naturale
- Fruizione di contenuti multimediali

* 2.3.6 d) Indichi quali strategie collaborative specifiche sono state adottate nell'esperienza descritta

[è possibile selezionare più di una opzione]

- Mutuo sostegno, self-help (spontaneo)
- Gruppo collaborativo/cooperativo (organizzato)

Figura 2. Item relativi alle tipologie di strategie didattiche adottate.

zione in cui si chiede di descrivere alcune delle peculiarità del funzionamento dello studente.

Nella Figura 2 sono riportati gli item presenti nella sezione relativa alle caratteristiche pedagogiche dell'esperienza. In particolare il docente doveva indicare la/e strategia/e adottata/e, e data una risposta era invitato ad esplicitare nel dettaglio l'attività realizzata in funzione della strategia adottata.

Il questionario così formulato, comprendente sia domande chiuse che aperte, ha facilitato la compilazione ma anche il recupero sintetico e quantitativo di informazioni ritenute salienti. Contemporaneamente, la parte narrativa del questionario ha consentito al docente di poter esprimere liberamente aspetti critici per lui ritenuti importanti.

Di seguito vengono riportati alcuni dei risultati ritenuti maggiormente significativi, sia quantitativi che qualitativi.

ANALISI DEI RISULTATI

Il campione di insegnanti

I 357 insegnanti che hanno aderito all'indagine hanno compilato complessivamente 373 questionari.

nari, cui corrispondono altrettante esperienze di istruzione domiciliare. Considerando la distribuzione geografica, piuttosto omogenea, gli ordini di scuola e le aree disciplinari coperte, il campione può reputarsi significativo.

La metà del campione possiede la laurea specialistica, un quarto possiede soltanto il diploma di scuola superiore e il restante quarto possiede altri titoli, quali la laurea di base o altre specializzazioni. Le aree disciplinari di insegnamento sono in prevalenza umanistiche (40%) e scientifiche (39,5%); meno frequenti sono le lingue straniere, l'area tecnologica e quella artistica. Sembra dunque emergere, fra i docenti di matrice umanistica e scientifica la tendenza a coordinare esperienze di didattica domiciliare. Tale tendenza potrebbe essere attribuita all'importanza che le discipline afferenti a tali aree rivestono nel curriculum scolastico degli studenti.

L'86% dei docenti del campione si tiene in contatto costante, nella conduzione dell'esperienza di ID, con i colleghi della propria scuola. Solo una minoranza del campione, il 6%, ha contatti con insegnanti che svolgono esperienze di ID in altre scuole, conosciuti in convegni o corsi, mentre nessuno ha attivato contatti attraverso comunità online. Il sostegno reciproco e la comunicazione tra insegnanti di istruzione domiciliare sono dunque ancora ancorati ad un supporto prettamente locale.

Identikit degli studenti

Gli studenti HB protagonisti delle esperienze documentate dagli insegnanti, considerando il livello scolastico, erano così distribuiti: il 39% frequentava la scuola primaria, il 29% la secondaria di primo grado e il 32% la secondaria di secondo grado.

In merito al luogo in cui gli studenti erano domiciliati durante l'anno scolastico, l'88% degli studenti risiedeva nella propria abitazione, il 13% in ospedale, mentre il 9% aveva un domicilio temporaneo (ad es. in casa famiglia o in comunità residenziali). In alcuni casi, lo studente alternava periodi di ricovero in ospedale a periodi di domicilio a casa o in residenza temporanea.

Il profilo degli studenti, che è stato tracciato mappandolo su alcune caratteristiche dell'ICF, fornisce dati significativi rispetto alle abilità di movimento e alle capacità relazionali. Come si può evincere dalla Figura 3, quasi la metà degli studenti non aveva alcuna difficoltà di spostamento se dotata di apparecchiature o ausili, mentre la restante metà si distribuisce equamente fra i quattro restanti livelli incrementali di difficoltà. In assenza di supporti ed ausili per spostarsi, quasi la metà degli studenti continuava a non avere difficoltà (45%), mentre ben un quarto del campione (24%) aveva un impedimento assoluto negli spostamenti.

Considerando le capacità relazionali così come sono inquadrate dall'ICF, ai fini dell'indagine si sono

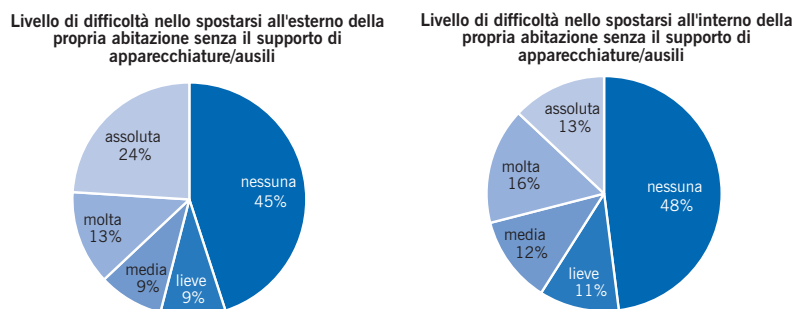


Figura 3. Le difficoltà di spostamento.

ritenute significative la dimestichezza nell'uso del computer per comunicare, la capacità di relazionarsi con i propri pari e quelle di gestione delle attività di vita quotidiana e del tempo libero.

Circa la metà degli studenti (vedi Figura 4) non aveva difficoltà nella comunicazione, considerando sia quella mediata dal computer sia la relazione diretta coi pari. Per la metà restante, all'aumentare del livello di difficoltà il numero di studenti interessati diminuisce. Gli studenti quindi, avevano in generale poche difficoltà nell'usare il computer per comunicare. Ciò implica anche una frequenza d'uso delle tecnologie piuttosto diffusa e delle competenze digitali piuttosto elevate. Associando a questi dati quelli che evidenziano l'assenza di difficoltà nel relazionarsi con i pari (nessuna difficoltà il 49%, solo per il 3% era assoluta), si può inferire come l'uso delle tecnologie della comunicazione a supporto della socializzazione debba essere fortemente incentivato in questo contesto.

Prendendo in esame, invece, le capacità di gestione della routine e del tempo libero, soltanto per un quarto degli studenti si registra l'assenza assoluta di difficoltà.

Le esperienze di didattica domiciliare e l'uso delle tecnologie

Le 373 esperienze di didattica domiciliare documentate complessivamente dai docenti erano, nel 60% dei casi, concluse, mentre il restante 40% era in fase di svolgimento al momento della compilazione del questionario. L'80% delle esperienze sono state condotte da team di insegnanti, mentre per il restante 20% i docenti hanno agito individualmente.

La strategia di interazione più utilizzata nell'ambito delle suddette esperienze (si veda la Figura 5), è stato l'apprendimento supportato dal docente (91%), cui seguono l'autoapprendimento in quasi un quarto dei casi (22%) e l'apprendimento basato sull'interazione con i compagni di classe in un contesto informale (17%). Da questi dati emerge la tendenza, da parte dell'insegnante, a privilegiare un rapporto pressoché esclusivo con lo studente HB.

Per quanto l'indagine puntasse a mappare l'uso delle tecnologie nella didattica domiciliare, dai questionari è emerso che ben il 40% delle esperienze descritte si è svolto in presenza, senza alcuna tecnologia di supporto (Figura 6). Laddove i docenti hanno invece fatto ricorso alle tecnologie, metà delle esperienze sono state condotte in presenza integrata da tecnologie, il 34% si svolse in modalità mista, mentre solo il restante 16% è stato condotto interamente a distanza (Figura 6).

Considerando il livello scolastico, nella primaria e nella secondaria di primo grado il numero complessivo di esperienze in cui è stato fatto uso di tecnologie è pari a quello delle esperienze in cui le tecno-

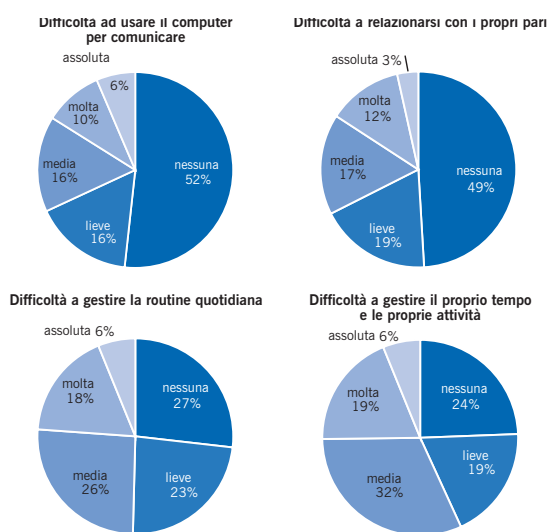


Figura 4. Le difficoltà di relazione e di gestione autonoma delle attività.

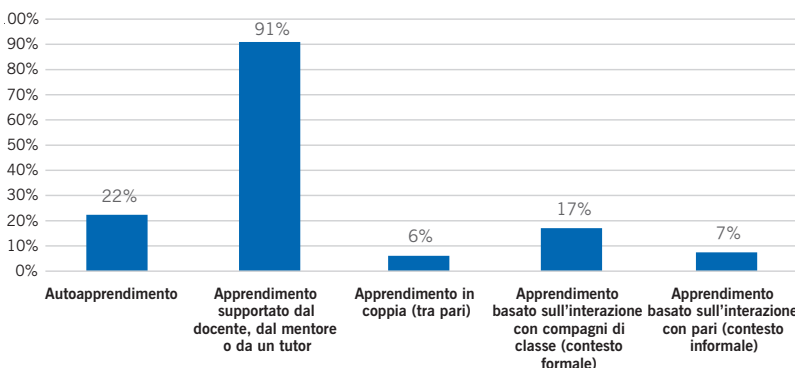


Figura 5. Le strategie di interazione.

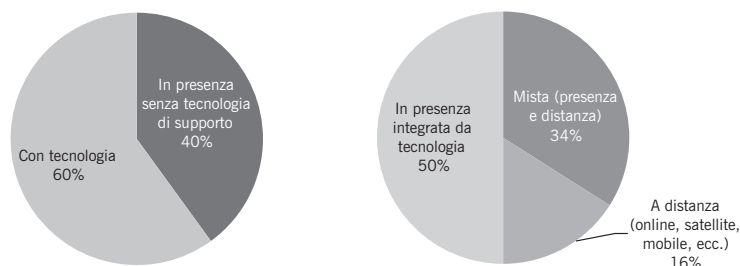


Figura 6. L'uso delle tecnologie.

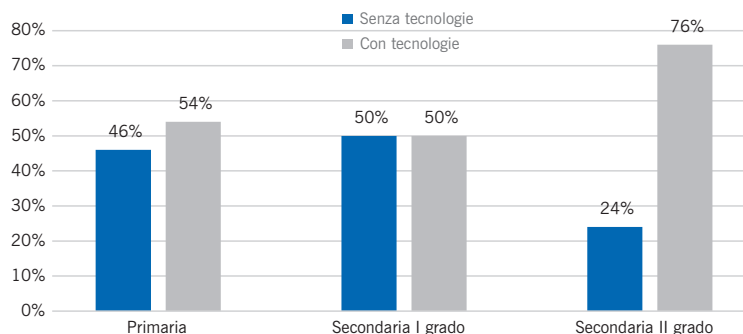


Figura 7. L'uso delle tecnologie e livello scolastico.

logie non sono state impiegate affatto; nella scuola secondaria di secondo grado, invece, i docenti hanno usato le tecnologie in circa i tre quarti delle esperienze (Figura 7).

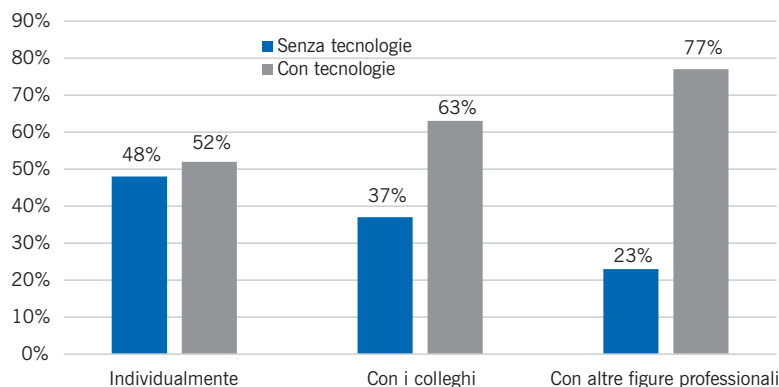


Figura 8. Collaborazione e uso di tecnologie.

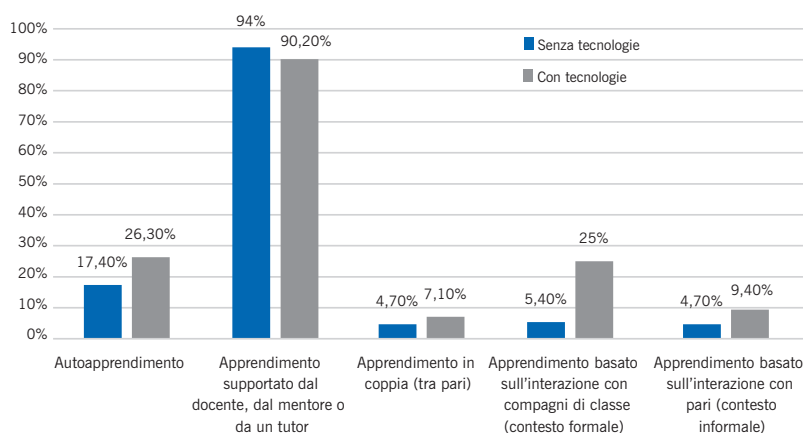


Figura 9. Approccio didattico adottato.

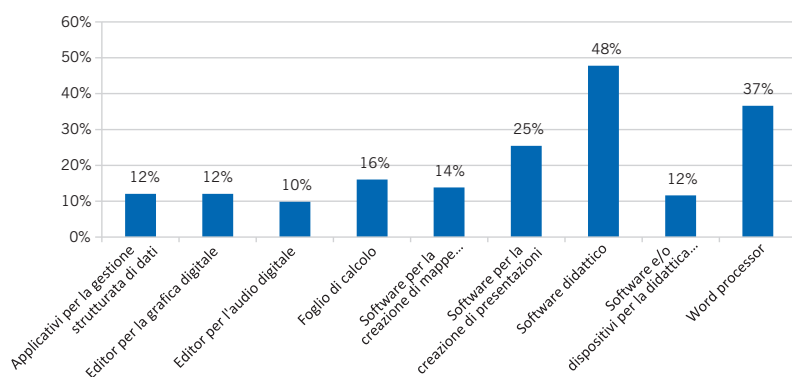


Figura 10. Software utilizzati.

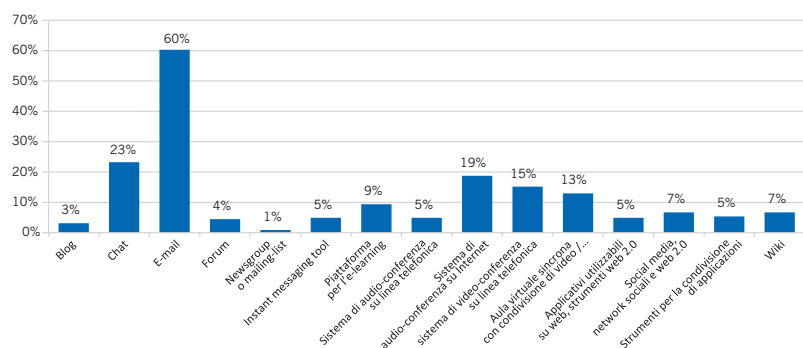


Figura 11. Strumenti di rete.

Esaminando la modalità di conduzione delle esperienze di didattica domiciliare, l'utilizzo di tecnologie tende ad essere più frequente laddove gli insegnanti collaborano con i colleghi (63% delle esperienze) o con altre figure (77%), piuttosto che quando le gestiscono individualmente (Figura 8). Osservando il luogo in cui risiedeva lo studente, era più frequente che le tecnologie fossero utilizzate in un domicilio temporaneo (75%) o in ospedale (80%), piuttosto che nell'abitazione (60%). Venendo invece all'uso propriamente pedagogico-educativo delle tecnologie, come si può evincere dalla Figura 9, l'approccio maggiormente utilizzato rimane quello dell'apprendimento supportato dal docente, indipendentemente dall'uso delle tecnologie. Risulta invece ancora poco impiegato l'apprendimento basato sull'interazione con i compagni, anche se tende ad essere più diffuso in presenza di tecnologie (25% versus 5,4%). I dati confermano, in contrasto con quelli relativi alle capacità relazionali degli studenti HB con il computer e con i pari, la tendenza ad adottare un approccio fortemente incentrato sulla figura del docente (*teacher centered approach*). Sembra infatti che i docenti, nonostante le discrete competenze digitali degli studenti HB con cui si relazionano e la loro spiccata propensione a socializzare coi propri pari con o senza tecnologie, siano poco disposti a ricorrere ad una didattica collaborativa che renda attiva la partecipazione dei propri studenti e che supporti il loro processo di inclusione.

Questa scarsa propensione ad utilizzare approcci collaborativi è confermata anche dai software, e dagli strumenti online che gli insegnanti dichiarano di aver utilizzato a supporto delle esperienze di didattica domiciliare.

Tra i software (Figura 10), quelli didattici sono usati quasi nella metà dei casi; seguono i programmi di videoscrittura (37%) e i software per creare presentazioni (25%).

Relativamente agli strumenti di rete (Figura 11), la posta elettronica (60%) continua ad essere la più impiegata in assoluto; di diffusione ancora molto limitata sono gli strumenti di nuova generazione come i social media (7%), i wiki (7%) o altri strumenti del web 2.0 (5%).

In sintesi, nelle esperienze in cui gli insegnanti si sono avvalsi del supporto delle tecnologie, le strategie didattiche dichiarate sembrano ancora essere in larga parte ancorate a schemi tradizionali.

Difficoltà incontrate nella realizzazione dell'esperienza

Nell'ultima sezione del questionario ai docenti è stato chiesto di documentare l'esperienza con una breve descrizione e di indicare, laddove si fossero verificate, le difficoltà incontrate.

I dati sono stati analizzati differenziando le esperienze didattiche in cui si erano utilizzate le tecnologie da quelle che non ne avevano fatto uso.

Il grafico di Figura 12 evidenzia come, nella quasi totalità delle esperienze in cui si è fatto ricorso alle tecnologie, i docenti abbiano incontrato delle difficoltà e come solo pochi non abbiano segnalato nessun problema.

Mentre nel grafico successivo, che mostra i dati relativi alle esperienze di ID che non hanno fatto ricorso alle tecnologie, è evidente come le differenze tra i docenti che hanno incontrato difficoltà e coloro che non le hanno incontrate siano minori.

Analizzando i contenuti specifici relativi alle difficoltà incontrare durante la sperimentazione sono emerse, in modo piuttosto ricorrente, le seguenti aree problematiche:

- lo stato di salute dello studente;
- le poche ore a disposizione;
- l'uso delle TIC;
- le difficoltà emotive dei docenti;
- le difficoltà d'interazione con altri colleghi e con la classe di appartenenza dello studente homebound.

Come si evince dalla Figura 14 le difficoltà maggiori sono state riscontrate proprio nell'uso delle TIC e, in particolare, sono i docenti della Scuola Secondaria di II Grado ad avere una particolare sofferenza in questo ambito. Molti docenti denunciano le classiche disfunzioni tecnologiche, come difficoltà di connessione, strumenti obsoleti o la non disponibilità delle tecnologie nella classe di appartenenza dello studente HB: «la mancanza di un sistema di videoconferenza e l'assenza di una classe virtuale per consentire allo studente di assistere in tempo reale alle attività intraprese nell'aula, interagendo con i propri compagni di classe». Inoltre, un'altra criticità legata all'uso delle tecnologie è la mancanza di tempo nell'uso degli strumenti tecnologici: «La ricerca, l'organizzazione e la realizzazione di prodotti digitali da proporre durante le lezioni sono operazioni che richiedono molto tempo». Infine, l'inadeguata competenza metodologica all'uso delle TIC viene considerata come un ulteriore elemento di fatica.

Un ulteriore fattore critico che causa notevoli difficoltà è lo stato di salute dello studente, che molto spesso è fonte di un percorso didattico intermittente (assenze dovute a ricoveri, peggioramenti dello stato di salute, procedure mediche invasive e dolorose). Inoltre, gli effetti collaterali delle cure hanno ripercussioni sullo stato attentivo ed emotivo dello studente, rendendogli difficile un percorso di apprendimento.

Una docente a tale proposito scrive: «poichè D. appariva spesso stanco, spossato, a volte allo stremo delle forze, occorre impegnarlo fisicamente il meno possibile, cercando di ottenere però una resa il più proficua possibile. I suoi tempi d'attenzio-

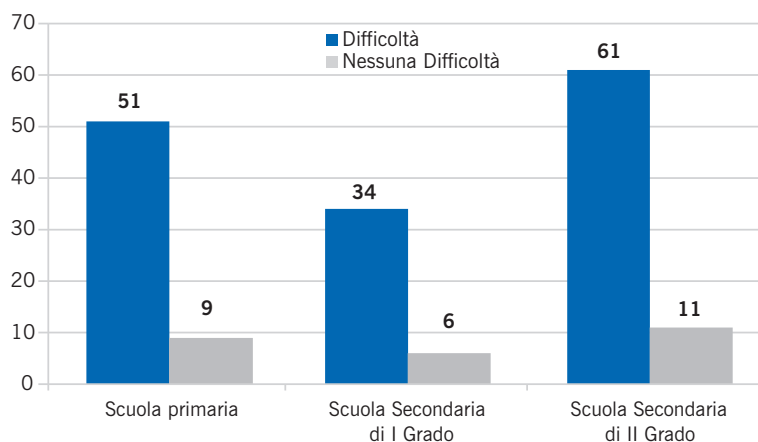


Figura 12. Il numero di esperienze supportate dalle tecnologie in cui si sono riscontrate difficoltà a raffronto con quelle in cui non ci sono stati problemi, nei vari livelli scolari.

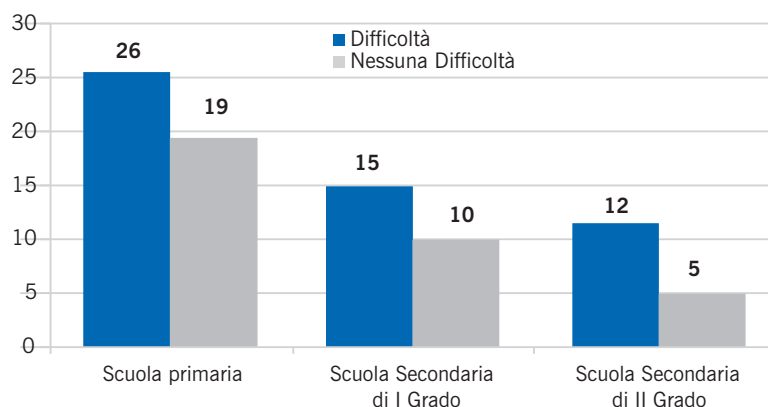


Figura 13. Il numero di esperienze non supportate da tecnologie in cui si sono riscontrate difficoltà a raffronto con quelle in cui non ci sono stati problemi, nei vari livelli scolari.

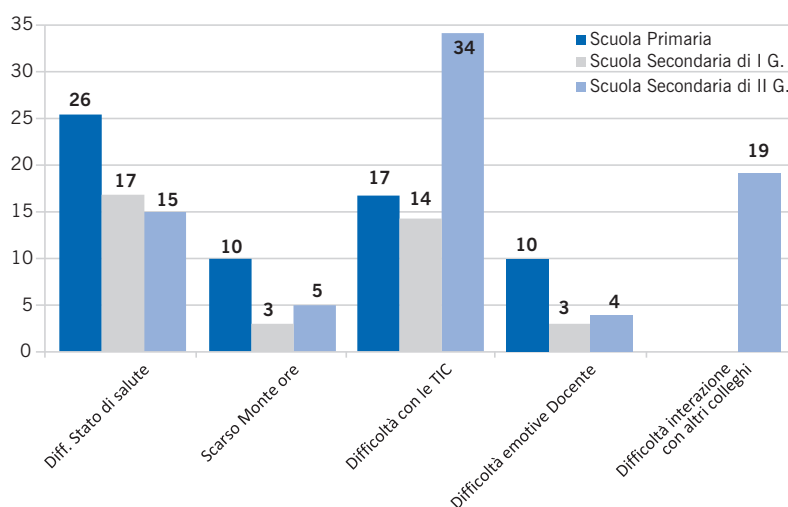


Figura 14. Tipologie di difficoltà per livello scolare..

ne erano limitati a pochi minuti e l'esercizio doveva essere diversificato e poco dispendioso».

Una difficoltà connessa allo stato di salute è la fatica emotiva del docente, sicuramente non preparato dal punto di vista psicologico: «Rappresentarsi serenamente, senza far trasparire la propria ansia e il timore di non farcela a vivere seppur indirettamente la sofferenza altrui».

Sempre dalla Figura 14 si evince come solo i docenti della Scuola secondaria di II grado denuncino le difficoltà d'interazione con altri colleghi. Molto probabilmente questo dato è da imputare alle diverse modalità organizzative dei diversi ordini scolari. È possibile che i docenti di scuola primaria e di scuola secondaria di I Grado siano già abituati ad una maggiore collegialità e distribuzione di responsabilità, mentre i docenti di scuola secondaria di II grado, essendo molto orientati all'insegnamento della disciplina, hanno meno occasioni di collaborare in modo interdisciplinare e sicuramente, nella gestione di un percorso di ID, queste difficoltà sono particolarmente accentuate (Repetto e Benigno, 2012). Questa criticità viene espressa con una frase molto ricorrente: «è stato faticoso convincere i docenti a svolgere l'attività didattica presso il domicilio dello studente».

In relazione alla scarsità di ore destinate a tali progetti, un docente riporta la seguente e grave criticità: «la scarsità delle ore a disposizione per tale progetto ha reso del tutto inutile l'intervento messo in atto dai docenti. Il ragazzo, pur essendo perfettamente in grado di apprendere, avrebbe avuto bisogno della presenza quotidiana dei docenti. Tale presenza si sarebbe potuta assicurare, e sarebbe stata efficace, solo organizzando un gruppo di insegnanti supplenti in grado di offrire una prestazione didattica temporalmente sufficiente».

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Dall'indagine e dall'analisi dei dati emergono risultati particolarmente significativi che necessitano di riflessioni e di possibili soluzioni.

Insegnare in un contesto di istruzione domiciliare richiede una forte interrelazione tra competenze diversificate che vanno oltre quelle legate alla specificità della professione e del ruolo del docente, classicamente inteso. Infatti, il docente necessita di

specifiche competenze psico-pedagogiche e relazionali, organizzative e istituzionali di là di quelle didattico-disciplinari.

Il docente gestisce una relazione con uno studente che si caratterizza come "speciale". Speciale in quanto è costante il confronto con la malattia, il dolore e a volte anche la morte; inoltre, si concretizza in un rapporto esclusivo in cui è richiesta al docente una dose elevata di empatia, di gestione dei propri vissuti emotivi e di capacità di lettura di sé in relazione all'altro, con il rischio ricorrente di compromettere la propria salute psicofisica (sindrome del *burnout*), se non è adeguatamente supportato.

Sono necessarie elevate capacità organizzative e gestionali sia perché il contesto necessita di elevata adattabilità e flessibilità in relazione a situazioni che non sempre sono prevedibili, sia perché richiede la disponibilità al cambiamento e a progettare un percorso che includa la possibilità di lavorare in rete.

Infatti, un'elevata percentuale dei docenti (64%) ha incontrato diverse difficoltà nella gestione del percorso in HE. Questo dato sta ad indicare come i docenti sono complessivamente *impreparati* ad affrontare un percorso così complesso, nell'ambito del quale una didattica convenzionale difficilmente può trovare un suo spazio. I docenti lamentano un forte senso di inadeguatezza dinanzi alla richiesta di flessibilità data, soprattutto, dallo stato di salute dello studente HB che molto spesso è mutevole e che ha delle ricadute anche sui vissuti emotivi del docente stesso.

Nell'ambito della HE l'uso delle tecnologie e in particolare quelle di rete può giocare un ruolo chiave. Ma come si evince dai risultati precedentemente analizzati e dai dati sintetici riportati nella Figura 15 emerge un uso delle tecnologie fortemente *stand alone*, orientato a privilegiare un processo di apprendimento mediato dal docente, usando strategie prevalentemente erogative, in un contesto dove gli studenti HB hanno delle potenzialità notevoli rispetto all'uso delle tecnologie e dove la relazione tra pari è molto spesso sentita come un bisogno prioritario.

Il come mai di questo utilizzo sarebbe da imputare ad una molteplicità di fattori, alcuni dei quali sono stati indicati dagli stessi docenti nell'area del questionario dedicata alle criticità.

Infatti, al di là delle difficoltà tecniche che sono ancora un ostacolo, come ad esempio la presenza di strumenti a volte obsoleti, a volte non funzionanti, ciò che ancora mette in difficoltà i docenti è la fatica ad integrare in modo pedagogico le tecnologie nella pratica didattica.

Le pratiche didattiche emerse e le relative difficoltà rispecchiano lo stato attuale di utilizzo delle tecnologie da parte dei docenti nel contesto nazionale. Da un'indagine nazionale dello IARD (Cavalli e Argentin, 2010) emerge, infatti, come sono ancora

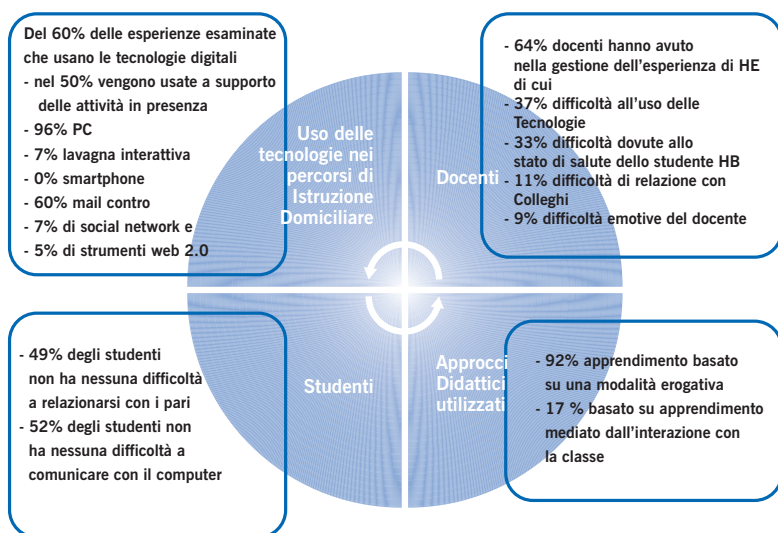


Figura 15. Sintesi dei principali risultati dell'indagine.

molti i docenti che, benché competenti dal punto di vista tecnologico, non si sentono sicuri a utilizzare le TIC da un punto di vista didattico.

Le tecnologie sono presenti nella quotidianità scolastica come strumenti di “retroscena” (Gui, 2010), vengono cioè utilizzate per preparare le lezioni, per informarsi, per scrivere testi o preparare materiali che poi vengono usati in modalità cartacea. L'impressione è che siano prevalentemente usate come supporto alla professione del docente per velocizzare e facilitare i processi didattici tradizionali (Benigno e Manca, 2011).

Nel caso dell'indagine domiciliare i docenti che hanno documentato il percorso di istruzione domiciliare hanno dichiarato di aver usato le tecnologie digitali non tanto “dietro le quinte”, quanto come supporto ai processi tradizionali fortemente orientati all'esposizione e ad un apprendimento fortemente individualizzato. Al disallineamento fra l'uso personale delle tecnologie e l'uso didattico delle stesse da parte dell'insegnante, quindi, si somma anche l'inadeguatezza dell'attività didattiche proposte dal docente, che stridono con le capacità tecnologiche dello studente homebound e con la sua inclinazione a coltivare le relazioni con i propri pari, essenziali in una situazione di isolamento e di sofferenza come quella in cui è costretto a vivere.

Nel contesto dell'istruzione domiciliare, lo scarso utilizzo e la non reale valorizzazione delle potenzialità di connessione che hanno soprattutto le tecnologie del web 2.0 rischiano di diventare un fattore che ostacola un reale processo di inclusione e di partecipazione attiva degli studenti HB.

Sicuramente ci si trova dinanzi ad una *legittima antinomia*. Da un lato gli studenti HB che la malattia o un incidente, solitamente improvvisi, costringe all'interruzione immediata di uno stile di vita attivo nella propria comunità scolastica e sociale e

che reclamano il diritto ad una partecipazione attiva; dall'altro i docenti che improvvisamente devono farsi carico di una situazione didattica e sociale che scompagina le loro modalità lavorative da tanti punti di vista.

Quali soluzioni possono essere praticate perché i docenti possano affrontare nel modo più competente un percorso in HE?

Il WEB, nella sua più ampia accezione, risulta essere uno strumento indispensabile nella ricerca di soluzioni, da quelle più spontanee a quelle più formalizzate.

Nel WEB si trovano organizzazioni, community online che offrono uno spazio informale di condivisione del proprio know how e che si fanno carico anche delle richieste di aiuto (Bonaiuti, 2012).

Relativamente alle soluzioni formali nell'ambito del progetto WISE sono stati sviluppati una serie di sistemi per la gestione organizzata di documentazione descrittiva, il Knowledge Hub (Capuano, Mangione e Salerno, 2012), e narrativa (Menichetti, 2012; Picci, 2012), a cui i docenti possono attingere per cercare esperienze e pratiche significative, che possono condividere con le comunità online create nell'ambito del progetto. Sempre nell'ambito dello stesso progetto è stato sviluppato un ambiente formativo online sull'istruzione domiciliare Wiseland (Repetto e Benigno, 2012), pensato per fornire una preparazione di base a insegnanti senza esperienza che devono formarsi rapidamente, ma può anche essere usato dagli insegnanti con più esperienza per aggiornarsi o per approfondire argomenti meno noti.

Ovviamente tutto ciò diventa praticabile solo se un docente riesce a mettersi in profonda discussione e sa cogliere da una situazione complessa, faticosa e anche dolorosa un'opportunità di crescita sul piano umano e professionale.

BIBLIOGRAFIA

- Becta (2008). *Learning in the family: Parental engagement in children's learning with technology*. Bakewell, UK: Intuitive Media Research Services.
- Benigno V. (2004). Information Communication Technology as a support to learning and teaching processes in hospitals. In J.Nall, R. Robson (eds.). *Proceedings Of E-Learn*. Vol.3. Norfolk, Va, USA: AACE, pp. 2274-2279.
- Benigno V. (2009). Progettare e gestire percorsi e-learning ispirandosi al Learner Centered Oriented. *TD-Tecnologie Didattiche*, 46, 17 (1). Ortona, IT: Edizioni Menabò, pp. 16-25.
- Benigno V., Capuano N., Mangione G., Repetto M. (2011). *Wiring individualized Special Education: multiperspective and personalized access to a knowledge hub*. In F. Ugolini, V. Tshipidis (eds.). *Proceedings International Conference ICT for Inclusive Learning: the way forward*. Atene, GR: Euroacademy Association, pp. 128-133.
- Benigno V., Manca S. (2011). L'apprendimento nella scuola del futuro. Dal laboratorio di informatica alle classi digitali: un'indagine per capire l'evoluzione dei nuovi processi di insegnamento. *Atti del Convegno DIDAMATICA 2011* (Politecnico di Torino, 4-6 Maggio 2011), <http://didamatica2011.polito.it/content/download/288/1159/version/1/file/Full+Paper+MANCA.pdf> (ultima consultazione 31.05.2013)
- Capuano N., Mangione G.R., Salerno S. (2012). Il Knowledge Hub: un repository semantico per la Special Education. In G. Trentin (ed.), *Reti e inclusione educativa: il sistema di supporto WISE*, cap. 6. Milano, IT: Franco Angeli.
- Cavalli A., Argentin G. (eds.) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna (IT): Il Mulino.
- Gui M. (2010). L'uso didattico delle ICT. In A. Cavalli, G. Argentin (eds.). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna, IT: Il Mulino.
- Menichetti L. (2012). E-PeWiSE: ambiente online per la progettazione didattica assistita nella Special Education. In G. Trentin (ed.). *Reti e inclusione educativa: il sistema di supporto WISE*, cap. 8. Milano, IT: Franco Angeli.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, ICF*. Trento: Erickson.
- Picci P. (2012). Sapere didattico-progettuale, qualità e tipologia. In G. Trentin (ed.). *Reti e inclusione educativa: il sistema di supporto WISE*, cap. 7. Milano, IT: Franco Angeli.
- Repetto M., Benigno V. (2012). WISEland: il percorso formativo sull'istruzione domiciliare. In G. Trentin (ed.). *Reti e inclusione socio-educativa: il sistema di supporto WISE*, cap. 11. Milano (IT): Franco Angeli.
- Trentin G. (2009). Il progetto WISE (Wiring Individualised Special Education). *Je-LKS - Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 5 (2), pp.117-123.