

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/348355383>

A model for the analysis of open questions in the national SIRD survey on remote education during the Covid-19 emergency

Article · December 2020

DOI: 10.32076/RA12211

CITATIONS

0

READS

225

14 authors, including:



Federico Batini

Università degli Studi di Perugia

141 PUBLICATIONS 353 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Eleonora Pera

Università degli Studi di Perugia

2 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Giulia Toti

Università degli Studi di Perugia

12 PUBLICATIONS 29 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Patrizia Sposetti

Sapienza University of Rome

32 PUBLICATIONS 27 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



EducOpera Erasmus+ project [View project](#)



Didactic of Writing [View project](#)

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12211

Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19

A model for the analysis of open questions in the national SIRD survey on remote education during the Covid-19 emergency

Federico Batini, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera & Giulia Toti¹
Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar, Sara Gabrielli & Irene Stanzione²
Chiara Dalledonne Vandini³
Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola & Rosa Vegliante⁴
Arianna L. Morini⁵
Lucia Scipione^{6,7}

Sintesi

La Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) ha promosso una ricerca nazionale per avviare una riflessione sulla didattica a distanza (DaD) adottata durante l'emergenza Covid-19. La ricerca è stata condotta mediante l'utilizzo di un questionario a cui hanno risposto oltre 16.000 insegnanti di ogni ordine e grado, dislocati in tutto il territorio nazionale.

Il contributo descrive la metodologia utilizzata per l'analisi dei dati qualitativi e presenta la struttura categoriale emersa.

Le domande aperte erano volte a far emergere i punti di forza e di debolezza della DaD, nonché le difficoltà riscontrate dagli studenti. Uno spazio dedicato a commenti e riflessioni, inoltre, ha consentito di cogliere in modo maggiormente circostanziato il punto di vista degli insegnanti interpellati.

Parole chiave: Covid-19; Didattica a distanza; Analisi qualitativa; Categorie; Modellizzazione.

Abstract

The Italian Society for Educational Research (SIRD) promoted a national research initiative in order to reflect on the remote education methods adopted during the Covid-19 emergency. The research was conducted by means of a questionnaire answered by more than 16,000 teachers from schools of all types and at all levels throughout the country.

This paper describes the methodology used for the qualitative analysis and illustrates the structure of the categories. The open questions investigated the strengths and weaknesses of remote education and the difficulties encountered by students. Furthermore, a space for comments and reflections made it possible to investigate in depth the teacher's point of view.

Keywords: Covid-19; Remote education; Qualitative analysis; Categories; Modelling.

1. Università degli Studi di Perugia, federico.batini@unipg.it

2. Sapienza Università di Roma.

3. Università di Bologna.

4. Università degli Studi di Salerno.

5. Università degli Studi Roma Tre.

6. Università di Modena e Reggio Emilia

7. Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori e delle autrici, in particolare il paragrafo 1 è stato redatto da F. Batini, P. Sposetti, G. Szpunar; i paragrafi 2 e 5 sono stati scritti in collaborazione da tutti gli autori; il paragrafo 3 è stato redatto da C. Dalledonne Vandini e L. Scipione; il paragrafo 4 da C. Montefusco, M. Santonicola, R. Vegliante; il paragrafo 5 da G. Barbisoni, E. Pera, G. Toti; il paragrafo 6 da S. Gabrielli, A.L. Morini e I. Stanzione.

1. Introduzione

In questa sede presentiamo il modello costruito per l'analisi delle risposte alle domande aperte nell'ambito dell'indagine nazionale "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica). I primi risultati dell'indagine, relativi all'analisi delle domande chiuse, unitamente alla descrizione degli obiettivi generali di ricerca e della struttura del questionario, sono stati presentati da Lucisano (2020) e mettono in luce la necessità di approfondire gli aspetti legati alla percezione degli oltre 16.000 docenti che hanno partecipato all'indagine, attraverso l'analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte del questionario che ne riportano la voce e le riflessioni. Il corpus è, evidentemente, molto ampio e il percorso di individuazione delle categorie e delle sottocategorie basato sulle evidenze raccolte è stato complesso e ha richiesto un rigoroso processo di confronto e la definizione di altrettanto rigorosi criteri di lavoro. L'approccio utilizzato è stato quello del *framework method*, ossia un approccio sistematico e flessibile all'analisi dei dati qualitativi, particolarmente appropriato per l'uso in gruppi di ricerca composti da ricercatrici e ricercatori con diversi livelli di esperienza e pratica nell'analisi di dati qualitativi (Gale *et al.*, 2013). Il presente contributo può essere tecnicamente considerato un contributo misto: di restituzione metodologica e di prima presentazione dei risultati. Si tratta di un contributo metodologico in

quanto dà conto, principalmente, delle fasi e del processo utilizzato per l'impostazione del lavoro di un gruppo di giovani ricercatrici a fronte di un dataset molto ampio di risposte a domande aperte all'interno di una ricerca complessiva, realizzata attraverso un questionario somministrato on line che, però, prevedeva per la maggior parte dati di tipo quantitativo. Parallelamente si tratta di un contributo di prima restituzione dei risultati in quanto non commenta le evidenze, ma presenta, altresì, il modello, lo schema di categorizzazioni e sottocategorizzazioni emerso attraverso il processo di cui sopra.

Nello specifico l'analisi non è stata guidata da teorie usando, piuttosto, un approccio di progressiva emersione con triangolazioni ripetute. Le categorie, infatti, sono emerse dalla lettura e riletture delle evidenze raccolte e dai confronti ripetuti che il gruppo di ricerca ha fatto autonomamente: i momenti di incontro con i coordinatori hanno avuto, in tal senso, una funzione di "messa alla prova". Nel corso di questi momenti di confronto le categorizzazioni venivano presentate e sostenute sulla base di gruppi e tipologie di evidenze ricorrenti e i coordinatori proponevano aggregazioni alternative, sia per tentare nuove letture possibili e verificarne la sostenibilità sia per "testare" la difendibilità delle scelte categoriali fatte. In una prima fase, infatti, pur su un'ampia base di risposte analizzate, è emerso un problema di eccesso di interpretazione nella definizione delle categorie, per alcuni versi costruite *ex ante*. Il ruolo di coordinamento ha dunque indirizzato il gruppo di ricerca verso l'individuazione di categorie guidate dalle evidenze e non dall'interpretazione delle ri-

cercatrici, in uno sforzo di proposta di categorie neutre e non valutative. Questo perché l'analisi dei dati permettesse di restituire una visione il più possibile aderente a quella degli oltre 16.000 docenti che hanno partecipato all'indagine.

2. Metodologia

L'analisi dei dati qualitativi ha seguito un approccio *bottom-up* fondato sulle evidenze rilevate attraverso le domande aperte del questionario. La metodologia utilizzata ha previsto l'individuazione di criteri interpretativi condivisi per analizzare la variabilità dei diversi punti di vista e la multidimensionalità dei fattori derivati dalla tematica oggetto d'indagine.

Le quattro domande aperte chiedevano ai docenti, di diverso ordine e grado scolastico, di identificare le principali difficoltà incontrate dagli studenti durante la fruizione della DaD, due punti di debolezza, due punti di forza e, infine, di esprimere eventuali commenti o riflessioni sull'esperienza vissuta. In questo paragrafo verranno descritte le scelte e le fasi metodologiche adottate per l'analisi qualitativa. Il gruppo di lavoro era composto da tre coordinatori nazionali⁸ e undici ricercatrici universitarie provenienti da quattro regioni e con diversa afferenza⁹. Considerata la numerosità del gruppo di ricerca e le diverse provenienze geografiche, il lavoro è stato svolto a distanza, tramite l'uso di piattaforme di comunicazione e collaborazione digitali. La Tab. 1 illustra una sintesi dei principali passaggi metodologici e delle azioni che hanno portato alla costruzione del modello categoriale definitivo. Ogni

fase è stata progettata e guidata dai coordinatori che, con una sistematica supervisione, ne hanno assicurato il rigore metodologico (Braun e Clark, 2006; Gale *et al.*, 2013).

A seguito della fase preliminare in cui è stato costituito il gruppo di lavoro, la fase di familiarizzazione è stata avviata con il lavoro individuale che si è concretizzato nella lettura ripetuta del corpus dei dati che ha permesso di evidenziare, per ogni domanda del questionario, le tematiche ricorrenti. Queste tematiche, aggregate per aree di significato, hanno generato l'emersione di un primo insieme di categorie.

L'obiettivo del lavoro individuale è stato di far emergere nuclei tematici estesi che potessero fornire una prima struttura, ampia e flessibile, da condividere con il sottogruppo regionale con l'interesse di avviare una prima triangolazione intra-gruppo. Nell'ambito del sottogruppo regionale, le strutture individuate singolarmente sono state confrontate e discusse al fine di ipotizzare una modellizzazione per ognuna delle quattro domande, composta da categorie e sottocategorie. Questo ha permesso di rappresentare l'eterogeneità di posizioni e punti di vista differenti delle ricercatrici.

Le categorie individuate dai sottogruppi regionali sono state presentate all'intero gruppo di ricerca nazionale per una supervisione da parte dei coordinatori e un confronto inter-gruppo con l'obiettivo di verificare le analogie e le differenze tra i modelli. Da questo confronto è emerso come i nuclei tematici fossero simili ma interpretati con diversi livelli di dettaglio e di significato.

8. Federico Batini, Università di Perugia; Patrizia Sposetti, Sapienza Università di Roma; Giordana Szpunar, Sapienza Università di Roma.

9. Le ricercatrici provengono da: Sapienza Università di Roma (Sara Gabrielli, Irene Stanzione), Università degli Studi Roma Tre (Arianna L. Morini), Università di Bologna (Chiara Dalledonne Vandini), Università di Modena e Reggio Emilia (Lucia Scipione), Università di Perugia (Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Giulia Toti), Università di Salerno (Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola, Rosa Vegliante).

Fasi	Azioni	Attori e modalità di lavoro	Risultati attesi
Fase 1: Preliminare.	Formazione del gruppo di lavoro eterogeneo composto da ricercatrici afferenti a diverse Università del territorio nazionale e coordinato da tre docenti, con la supervisione del direttivo SIRD.	Confronto inter-regionale e interuniversitario.	Tutela del rigore metodologico, attraverso la triangolazione dei punti di vista.
Fase 2: Familiarizzazione con il dato.	Immersione individuale nel corpus dei dati attraverso la lettura delle evidenze. Confronto delle categorie individuate singolarmente al fine di trovare un accordo e di ipotizzare una prima struttura composta da categorie e sottocategorie condivisa dal sottogruppo regionale.	Individuale e nel gruppo regionale. Triangolazione intra-gruppo.	Individuazione dei modelli con i principali nuclei tematici da parte dei sottogruppi regionali.
Fase 3: Triangolazione inter-gruppo.	I modelli con i principali nuclei tematici dei sottogruppi regionali sono stati presentati ai coordinatori in un incontro del gruppo di ricerca nazionale.	Gruppo nazionale. Triangolazione inter-gruppo.	Revisione e evidenziazione delle analogie e differenze dei diversi modelli.
Fase 4: Definizione dei criteri per la modellizzazione delle categorie definitive.	Discussione e confronto sui criteri di elezione e modellizzazione delle categorie. Analisi della letteratura di riferimento. Condivisione dei criteri con i coordinatori.	Gruppo nazionale.	Individuazione dei criteri metodologici per la modellizzazione della struttura comune.
Fase 5: Definizione del modello comune.	Presentazione da parte di ogni sottogruppo regionale della propria categorizzazione per la domanda in esame. Individuazione di punti di contatto e di divergenza tra le diverse strutture categoriali. Lettura di un sottocampione delle evidenze a esemplificazione delle sottocategorie.	Gruppo nazionale.	Definizione della struttura categoriale per ognuna delle quattro domande condivisa dall'intero gruppo di ricerca.
Fase 6: Revisione.	Revisione a livello di codifica delle categorie e delle sottocategorie e applicazione dei criteri concordati. Lettura di un sottocampione di estratti e verifica della coerenza interna ed esterna del modello.	Gruppo nazionale.	Revisione del modello tramite integrazioni, accorpamenti e modifiche.
Fase 7: Perfezionamento.	Applicazione del modello e try-out attraverso il calcolo delle occorrenze su un sottocampione di soggetti. Confronto sistematico con i coordinatori.	Sottogruppi inter-regionali. Triangolazione intra-gruppo.	Perfezionamento delle sottocategorie.
Fase 8: Calcolo delle occorrenze.	Applicazione del modello per il calcolo definitivo delle occorrenze per ognuna delle quattro domande.	Sottogruppi inter-regionali.	Conclusione della fase di codifica delle occorrenze e avvio all'elaborazione e dell'analisi dei dati.

Tab. 1 - Sintesi del processo metodologico.

A partire dall'osservazione di queste differenze, si è deciso quindi di procedere con l'individuazione di criteri metodologici comuni finalizzati a definire un modello categoriale condiviso.

I criteri identificati possono essere così riassunti:

1. le categorie e le sottocategorie dovevano essere esaustive e non sovrapponibili, seguendo quindi un principio conservativo e mantenendone un più ampio numero per non forzare l'interpretazione e per abbracciare tutte le tematiche emerse;
2. le categorie non dovevano essere organizzate intorno al ruolo dei protagonisti (genitori/tutori, docenti, studenti etc.), ma intorno ai concetti e ai costrutti, così da non attribuire involontariamente responsabilità ai diversi attori coinvolti nel processo;
3. le evidenze venivano considerate atipiche sia quando presentavano la possibilità di essere poste in più sottocategorie sia quando erano difficilmente definibili e si doveva operare un'interpretazione a priori per poterle classificare. Le evidenze atipiche non hanno dato origine, quindi, a specifiche categorie o sottocategorie, ma sono state incluse nella struttura del modello.

Dopo aver condiviso con i supervisor i criteri definiti, è stata avviata la fase di strutturazione del modello (Fase 5 - Tab. 1). Questa fase, svolta in maniera collettiva dall'intero gruppo di ricerca, ha rappresentato il nucleo centrale del lavoro. L'analisi delle ri-

sposte relative a ciascuna domanda ha seguito una specifica procedura:

- a) presentazione da parte di ogni sottogruppo regionale della propria categorizzazione per la domanda in esame; argomentazione e descrizione delle categorie tramite le sottocategorie e le relative evidenze; presentazione e argomentazione delle tematiche predominanti, alle quali sono stati accostati i temi derivanti e sequenziali;
- b) individuazione di punti di contatto e di divergenza tra le diverse strutture categoriali; confronto di tutti i nuclei tematici emersi al fine di elaborare una mappa concettuale trasversale ai gruppi, composta dagli argomenti e dalle idee condivise;
- c) lettura sistematica delle evidenze - in modo da poter orientare e sostenere la modellizzazione categoriale - e applicazione dei criteri concordati precedentemente al fine di individuare una struttura comune.

Il modello emerso è stato consolidato sia attraverso i feedback in itinere da parte dei coordinatori per migliorarne la coerenza interna ed esterna, sia con una valutazione finale della struttura ottenuta, giustificata con la descrizione analitica delle sottocategorie e delle evidenze esemplificative. Si è svolta così una revisione del modello guidata da alcune domande, quali ad esempio: *Le categorie e le sottocategorie funzionano in relazione al set di dati? Comprendono tutto il set di dati evidenziato dai vari sottogruppi regionali? In cosa divergono le sottocatego-*

rie e in cosa ampliano il quadro generale? Come si adattano insieme i dati? Cosa ci dicono le evidenze? Che realtà emerge?

È stato così possibile revisionare il modello con integrazioni, accorpamenti e modifiche che potessero contribuire a garantirne l'affidabilità. In questa fase è stata confermata la struttura di un modello che, tenendo conto di un alto numero di evidenze, sostenesse la complessità dei dati. Il modello è stato condiviso con la comunità scientifica, sottoponendolo all'attenzione dei membri del direttivo SIRD.

Per la fase di perfezionamento, sono stati formati tre sottogruppi di lavoro di diversa provenienza regionale che hanno sottoposto il modello ad un try-out, avviando il calcolo delle occorrenze su un sottocampione di circa 4000 soggetti per ogni domanda. Tale fase ha previsto la codifica di categorie e sottocategorie attraverso una griglia di calcolo. Al fine di stabilire l'attendibilità, cioè il grado di coerenza con il quale i casi sono attribuiti alla stessa categoria da differenti osservatori (Hammersley, 1992), sono state definite e condivise le regole per la classificazione delle risposte e sono stati triangolati i punti di vista. Le occorrenze sono state calcolate individualmente da ogni ricercatrice, con un confronto e una supervisione costante con tutto il gruppo di ricerca, soprattutto in presenza di evidenze atipiche. La validità interna di ogni singola sottocategoria è stata verificata sulla base del grado di coerenza di significato delle evidenze.

Per l'affinamento del modello si è portato avanti un confronto sistematico con i coordinatori per valutare la possibilità di allargare, accorpare o dividere alcune sottocategorie al fine di renderle maggiormente rappresentative della complessità del dato¹⁰.

Il modello presentato (Tab. 2) è quindi l'esito di un processo collegato a paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (eterogeneità delle realtà situazionali) e di processualità (indipendenza dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca) (Semeraro, 2011).

Nei paragrafi seguenti verrà descritta e approfondita la struttura categoriale per ciascuna delle quattro domande¹¹. L'ordine delle categorie presentato nei vari paragrafi non si costituisce come ordine gerarchico e non è rappresentativo della numerosità delle occorrenze interne alle categorie.

3. Difficoltà degli studenti nella fruizione della DaD

La prima domanda aperta alla quale è stato richiesto di rispondere chiedeva di indicare sinteticamente "i motivi per i quali alcuni studenti hanno avuto difficoltà nella fruizione della DaD". Dall'analisi delle risposte sono state isolate le categorie e relative sottocategorie descrittive, come riportato nella tabella che segue (Tab. 3), che restituiscono la varietà delle difficoltà degli studenti

10. Ad esempio, nel tentativo di restituire un quadro più complesso delle difficoltà degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), in alcune domande è stato stabilito di individuare differenti sottocategorie: una riferita alle problematiche connesse a disabilità e/o a disturbi evolutivi specifici, una in grado di isolare fattori di svantaggio socio-economico e culturale e una sottocategoria per quelli di tipo linguistico.

11. Per facilitare la lettura verrà presentata una tabella di sintesi con la definizione delle categorie e sottocategorie. Nel corpo del testo le categorie sono scritte in maiuscolo corsivo e le sottocategorie in minuscolo corsivo.

Categorie della domanda: Difficoltà studenti
1. Problematiche connesse agli strumenti tecnologici
2. Problematiche legate alle competenze informatiche
3. Problematiche legate ai contesti di vita
4. Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza
5. Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione
6. Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento
7. Atteggiamenti degli studenti verso la DaD
8. Inclusione
9. Altre risposte
Categorie della domanda: Punti di forza della DaD
1. Risposta all'emergenza
2. Sviluppo di nuove competenze informatiche
3. Vantaggi relazionali
4. Miglioramento organizzativo
5. Sviluppo professionale dei docenti
6. Competenze degli studenti connesse alla DaD
7. Atteggiamento degli studenti verso la DaD
8. Guadagni apprenditivi generici
9. Arricchimento dell'offerta formativa
10. Inclusione
11. Disposizione/approccio dei docenti
12. Gestione della classe
13. Altre risposte
Categorie della domanda: Punti di debolezza della DaD
1. Criticità legate agli strumenti tecnologici
2. Problemi legati alle competenze informatiche
3. Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento
4. Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico
5. Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento
6. Inclusione
7. Effetti negativi della DaD
8. Altre risposte
Categorie della sezione: Commenti e riflessioni dei docenti
1. Professionalità docente
2. Conseguenze negative personali sui docenti
3. Criticità del precariato
4. Effetti della DaD sulla didattica
5. Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento
6. Difficoltà di inclusione
7. Risposta all'emergenza
8. Ruoli e atteggiamenti verso la DaD
9. Difficoltà organizzative
10. Altre risposte

Tab. 2 - Sintesi della struttura categoriale delle quattro domande.

così come percepite, interpretate e restituite dai docenti.

La prima categoria, *Problematiche connesse agli strumenti tecnologici*, descrive in quattro in quattro sottocategorie tutte le motivazioni di difficoltà degli studenti che i docenti attribuiscono alla quantità, qualità e fruibilità della strumentazione a disposizione: la *mancanza/carenza di dispositivi*, quando gli studenti non possiedono dispositivi o non ne hanno in numero sufficiente; *dispositivi inadeguati* in riferimento a strumenti tecnologici obsoleti, malfunzionanti, non adeguati alla didattica (mancanza di microfono, videocamera, non supporto di determinati software); *connessione scarsa/assente* in relazione ai problemi di connessione che sorgono durante le lezioni (mancanza di linea internet, poco segnale) e che impediscono agli studenti di partecipare in maniera continua alle lezioni; *difficoltà con le piattaforme* che non sempre risultano essere accessibili, adeguate e funzionanti (anche app, software, programmi, classroom, registro, drive, quando fanno riferimento a specifici strumenti).

Connessa al possesso e al funzionamento degli strumenti tecnologici è la seconda categoria, *Problematiche legate alle competenze informatiche* fondamentali per poter fruire in modo consapevole della DaD. La categoria relativa alle competenze informatiche è stata organizzata in quattro sottocategorie: *competenze informatiche scarse/assenti* come sottocategoria generale nel caso in cui sia specificato a quale attore è attribuita la mancanza di competenze e di abilità che permettono di fruire della DaD; *competenze informatiche degli studenti scarse/assenti* nel caso in cui i docenti che hanno compilato il questionario spe-

cifichino che sono gli studenti a non possedere tali competenze; *competenze informatiche dei genitori scarse/assenti* quando la mancanza di competenze informatiche è attribuita ai genitori e, infine, *competenze informatiche dei docenti scarse/assenti* quando il docente sottolinea una personale mancanza di competenze informatiche nell'erogare la didattica a distanza.

La terza categoria fa riferimento alle *Problematiche legate ai contesti di vita* all'interno dei quali gli studenti si trovano a svolgere la DaD. In questa categoria sono state individuate tre sottocategorie: le difficoltà relative allo *spazio domestico*, inteso come luogo non sempre adeguato per la fruizione della DaD (spazi condivisi, rumorosi, presenza di più fratelli, etc.); le problematiche relative ad *altri contesti* per fare riferimento alle difficoltà degli studenti rispetto alle condizioni abitative, logistiche, organizzative che li collocano in contesti in cui hanno difficoltà ad accedere alla DaD (ospedale, carcere, etc.); le *problematiche e la riorganizzazione del nucleo familiare/conciliazione lavoro-famiglia* relativa all'impegno delle famiglie nella rimodulazione degli spazi, dei tempi e dei ruoli all'interno del nucleo familiare per conciliare gli impegni scolastici con quelli lavorativi e personali.

La quarta categoria è relativa alle *Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza*. In questa categoria rientrano tutti gli aspetti legati alla dimensione relazionale che ha inevitabilmente assunto nuove forme a causa della distanza fisica e della mediazione informatica. Sono state individuate due sottocategorie: la prima riguarda in generale la *carenza di relazioni in presenza/sociali* in cui gli attori non sono specificati; la seconda sottocategoria riguarda la *relazione docenti-alunni* in

Difficoltà studenti	
Categorie	Sottocategorie
1. Problematiche connesse agli strumenti tecnologici	Mancanza/carenza di dispositivi
	Dispositivi inadeguati
	Connessione scarsa/assente
	Difficoltà con le piattaforme
2. Problematiche legate alle competenze informatiche	Competenze informatiche scarse/assenti
	Competenze informatiche degli studenti scarse/assenti
	Competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti
	Competenze informatiche dei docenti scarse/assenti
3. Problematiche legate ai contesti di vita	Spazio domestico
	Altri contesti
	Problematiche e riorganizzazione del nucleo familiare/ conciliazione lavoro-famiglia
4. Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza	Carenza di relazioni in presenza/sociali
	Relazioni docenti-alunni
5. Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione	Mancanza di supporto e collaborazione delle famiglie
	Mancanza o scarsa collaborazione da parte dei colleghi
6. Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento	Difficoltà di valutazione
	Mancanza di laboratori, attività pratiche e strumenti/ materiali adeguati
	Difficoltà ad adeguarsi al nuovo ambiente di apprendimento
	Scarsa formazione da parte degli insegnanti
	Inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età
	Scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback
7. Atteggiamenti degli studenti verso la DaD	Partecipazione, attenzione e impegno
	Motivazione, interesse e interesse selettivo
	Certezza di promozione
	Scarsa importanza attribuita alla DaD
	Autonomia e responsabilità
8. Inclusione	Rischio di dispersione
	Studenti con problematiche certificate
	Problemi di salute
	Disagio degli alunni
	Fattori socio culturali ed economici
	Conseguenze psicologiche della situazione emergenziale
	Difficoltà linguistiche
	Difficoltà di raggiungere gli alunni
9. Altre risposte	Non so
	Nessuna difficoltà riscontrata
	Altro

Tab 3 - Categorie e sottocategorie delle difficoltà incontrate dagli studenti nella fruizione della DaD.

riferimento alla mancanza di contatto fisico, alle difficoltà di interazione e anche alle possibili problematiche riscontrate dai docenti nel controllo e nella gestione della classe virtuale.

Nella quinta categoria confluiscono tutte le *Problematiche connesse alla mancata o scarsa collaborazione*, distinte tra famiglie e docenti. Nella prima sottocategoria, *mancanza di supporto e collaborazione delle famiglie* si riportano tutte le evidenze dove i docenti riferiscono che le difficoltà di fruizione della DaD da parte degli studenti possono essere riconducibili allo scarso livello di partecipazione, coinvolgimento, interesse, supporto e aiuto alle attività didattiche delle famiglie, anche in termini di controllo. I docenti riferiscono anche che parte delle difficoltà possono essere connesse a una *mancata o scarsa collaborazione da parte dei colleghi*, intesa sia come difficoltà nella condivisione della didattica sia come assenza di coordinamento.

In un'ampia categoria definita *Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento* si inseriscono tutte le difficoltà che i docenti attribuiscono alle caratteristiche del nuovo ambiente e come queste influiscono sulla didattica. Tra queste la *difficoltà di valutazione*, in itinere, formativa e sommativa, l'assenza di monitoraggio e possibilità di utilizzo del feedback, ma anche la *mancanza di laboratori, attività pratiche e strumenti/materiali adeguati*. La *difficoltà ad adeguarsi al nuovo ambiente di apprendimento* include i problemi di adattamento/adequamento alla nuova modalità di didattica a distanza, soprattutto in riferimento agli studenti. Non manca però tra le difficoltà del nuovo ambiente di apprendimento quella che gli insegnanti percepiscono come vincola-

ta alla loro preparazione: la *scarsa formazione da parte degli insegnanti*. A queste si aggiunge la sottocategoria che rileva l'*inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età*, il quale risulta non appropriato per via delle sue intrinseche specificità. Il nuovo ambiente di apprendimento sembra anche creare delle difficoltà di fruizione per via di una *scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback*.

La settima categoria individuata raccoglie concetti e costrutti che fanno riferimento alle difficoltà di fruizione per l'*Atteggiamento degli studenti verso la DaD*, includendo aspetti negativi e avversativi degli studenti. *Partecipazione, attenzione e impegno* è la sottocategoria che raccoglie tutte le evidenze in cui gli insegnanti riferiscono che gli studenti, rispetto alle attività didattiche a distanza, manifestano una scarsa o nulla partecipazione, una difficoltà a mantenere la concentrazione e gestire l'attenzione, ma anche uno scarso impegno. La sottocategoria *motivazione, interesse e interesse selettivo* aggrega tutte quelle risposte in cui i docenti segnalano che gli studenti sono poco o per nulla interessati, oppure prediligono solo alcune materie di studio. La comunicazione del Ministero dell'Istruzione che garantiva l'ammissione all'anno successivo è stata, secondo alcuni docenti, motivo di limitazione di fruizione della DaD, in quanto la *certezza di promozione* ha avuto come conseguenza un abbassamento dell'interesse e della motivazione a partecipare alle attività didattiche. Tra gli atteggiamenti degli studenti è stata isolata anche la *scarsa importanza attribuita alla DaD* che viene percepita come "non scuola", e distintamente la *mancanza o non adeguata autonomia e responsabilità* nell'organizzazione dello studio

e nel seguire la DaD. Tra i comportamenti negativi manifestati, i docenti riconoscono anche il reiterarsi di *atteggiamenti pregressi*, ovvero tutte quelle difficoltà che si erano già presentate nella didattica in aula e che nella distanza si ripropongono e/o si amplificano.

L'ottava e ultima categoria individuata è relativa ad alcune caratteristiche della DaD che amplificano involontariamente le problematiche legate all'*Inclusione*. La prima sottocategoria è relativa al *rischio di dispersione* in quanto sembra che la DaD possa amplificare tale fenomeno. La seconda sottocategoria riguarda gli *studenti con problematiche certificate*, per disabilità o per disturbi evolutivi specifici, che riscontrano maggiori difficoltà nella fruizione della DaD anche in relazione alla necessità di essere seguiti da una figura adulta di supporto. La terza sottocategoria fa riferimento ai possibili *problemi di salute* degli studenti o delle loro famiglie, che possono rappresentare un ostacolo alla possibilità di seguire e partecipare attivamente alla didattica online. Strettamente connessa ai problemi di salute è la quarta sottocategoria che fa riferimento al *disagio degli alunni* di tipo emotivo e/o psicologico. Un'altra sottocategoria connessa al tema dell'*inclusione* è quella legata ai *fattori socio-culturali ed economici* in quanto i docenti riportano che la DaD sembra poter contribuire ad amplificare il disagio socio-culturale ed economico delle famiglie. Un'altra dimensione che i docenti descrivono come ostacolo a una piena fruizione della DaD è relativa alle possibili *conseguenze psicologiche della situazione emergenziale* che ha provocato negli studenti insicurezza, spaesamento e instabilità. Inoltre, le *difficoltà linguistiche* fanno riferimento alle problematiche di

comunicazione e interazione legate alla scarsa conoscenza della lingua italiana da parte degli studenti e delle loro famiglie. La sottocategoria *difficoltà di raggiungere gli alunni* riguarda l'impossibilità di arrivare a tutti gli studenti.

Nella categoria *Altre risposte*, troviamo: *non so*, quando i docenti dichiarano di non sapere quali siano le difficoltà degli studenti; *altro*, include le difficoltà non categorizzabili o non chiaramente esplicitate e quindi non ascrivibili alle sottocategorie sopra elencate.

4. Punti di forza della DaD

La seconda domanda aperta ha chiesto ai docenti di indicare, in forma breve, due punti di forza della DaD. Dalle risposte si evince che la nuova modalità didattica, a cui il sistema d'istruzione italiano è ricorso in una situazione di emergenza, ha rappresentato un'esperienza che, nonostante la complessità, è risultata avere anche diversi aspetti positivi individuati dagli insegnanti come punti di forza. Dall'analisi delle evidenze sono emerse tredici categorie e le relative sottocategorie (Tab. 4).

La prima categoria, *Risposta all'emergenza*, si suddivide in due sottocategorie: *continuità didattica e relazionale* in cui confluiscono le evidenze che enfatizzano il valore finalistico della DaD, intesa a garantire il proseguimento del percorso educativo/formativo e *risposta emergenziale*, nella quale viene sottolineato il valore strumentale della didattica a distanza, come unica risposta possibile alla situazione emergenziale.

Nella seconda categoria, *Sviluppo di nuove competenze informatiche*, sono aggre-

Punti di forza	
Categorie	Sottocategorie
1. Risposta all'emergenza	Continuità didattica e relazionale Risposta emergenziale
2. Sviluppo di nuove competenze informatiche	Nuove competenze digitali Nuove competenze digitali docenti Nuove competenze digitali studenti Nuove competenze digitali famiglie
3. Vantaggi relazionali	Vantaggi relazionali generici Migliori relazioni tra pari Migliori relazioni e collaborazione tra colleghi Migliori relazioni e collaborazione docenti- studenti Migliori relazioni scuola-famiglie Valorizzazione/riconoscimento del ruolo della scuola
4. Miglioramento organizzativo	Flessibilità organizzativa Immediatezza e ottimizzazione dei tempi Riduzione delle distanze e degli spostamenti Accessibilità e fruibilità dei materiali
5. Sviluppo professionale dei docenti	Sviluppo di competenze generiche e trasversali Nuove competenze digitali docenti Formazione e autoformazione Possibilità di sperimentarsi/mettersi in gioco
6. Competenze degli studenti connesse alla DaD	Sviluppo di competenze generiche e trasversali Nuove competenze digitali studenti
7. Atteggiamento degli studenti verso la DaD	Autonomia Responsabilizzazione Interesse e motivazione Attenzione, impegno e partecipazione
8. Guadagni apprenditivi generici	Sviluppo di competenze comunicative Nuove competenze digitali Sviluppo di competenze generiche e trasversali
9. Arricchimento dell'offerta formativa	Innovazione e strategie/metodologie didattiche Ricchezza e multimedialità di strumenti/materiali Monitoraggio, valutazione e autovalutazione Nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi Individualizzazione della didattica Organizzazione e progettazione didattica Didattica efficace e stimolante
10. Inclusione	Studenti con Bisogni Educativi Speciali e caratteristiche particolari Diminuzione di rapporti negativi tra pari/prevaricazioni Migliore inclusione e accessibilità
11. Disposizione/approccio dei docenti	Motivazione docenti/scuola Preparazione dei docenti Impegno dei docenti
12. Gestione della classe	—
13. Altre risposte	Nessun aspetto positivo Non so Altre

Tab 4 - Categorie e sottocategorie dei punti di forza della DaD.

gate tutte le risposte che restituiscono un complessivo avanzamento nelle competenze digitali, informatiche e tecnologiche determinandone le relative sottocategorie, imputate sia a livello generico (*nuove competenze digitali*) sia ai diversi attori coinvolti: docenti (*nuove competenze digitali docenti*), studenti (*nuove competenze digitali studenti*) e famiglie (*nuove competenze digitali famiglie*).

I *Vantaggi relazionali* costituiscono la terza categoria individuata. Dall'analisi è emersa l'incidenza positiva della DaD nella dimensione relazionale, favorendone sia un incremento generale (*vantaggi relazionali generici*) sia tra i diversi soggetti coinvolti nel processo formativo da cui derivano altrettante sottocategorie: *migliori relazioni tra pari*, gli alunni mostrano una spiccata propensione all'aiuto reciproco; *migliori relazioni e collaborazione tra colleghi e dirigente scolastico*, si rimarca l'importanza del lavoro di squadra, supportato anche dalla presenza della figura dirigenziale; *migliori relazioni e collaborazione tra docente-studente*, significativo è il legame che si instaura tra i principali attori dell'ambiente formativo; *migliori relazioni scuola-famiglie*, si evince un incisivo rinforzo nella gestione dei rapporti con le famiglie. A questa si lega la sottocategoria relativa alla *maggiore collaborazione/coinvolgimento delle famiglie* nella condivisione sistematica dell'esperienza scolastica. Inoltre, in *valorizzazione/riconoscimento del ruolo della scuola*, confluiscono le risposte che rilevano un ripensamento del valore dell'istruzione scolastica e del ruolo dei docenti.

La DaD secondo gli insegnanti consente anche un *Miglioramento organizzativo* (quar-

ta categoria) declinato in: *flessibilità organizzativa*, ossia elasticità nella gestione del lavoro e versatilità nella fruizione dei contenuti; *immediatezza e ottimizzazione dei tempi* ovvero il vantaggio di una comunicazione e una gestione dei tempi di lavoro più veloce ed efficace; *riduzione delle distanze e degli spostamenti* tra l'abitazione e il luogo di lavoro e *accessibilità e fruibilità dei materiali* facilitando la possibilità di reperire, più agevolmente, i materiali e i contenuti didattici.

La categoria *Sviluppo professionale docente* contiene al suo interno l'insieme delle evidenze riguardanti le opportunità formative e le occasioni di crescita professionale tratte dall'esperienza vissuta. Si fa riferimento, in particolare, alla capacità comunicativa, alla creatività, al problem solving, alle soft skills e alla riflessività che permette di attivare un processo di circolarità dinamica tra teoria e prassi (*sviluppo di competenze generiche e trasversali*), oltre che alle competenze informatiche e tecnologiche (*nuove competenze digitali docenti*). Le altre sottocategorie emerse riguardano il ruolo della DaD nel processo di formazione e di autoformazione dei docenti (*formazione e autoformazione*) e nell'offrire l'opportunità di sperimentare se stessi (*possibilità di sperimentarsi/mettersi in gioco*).

Per quel che riguarda i vantaggi che, secondo i docenti, la DaD ha avuto per gli studenti, è stata ricavata una specifica categoria definita *Competenze degli studenti connesse alla DaD*, inclusiva di: *sviluppo di competenze generiche e trasversali* e *sviluppo di competenze digitali*.

In aggiunta, il miglioramento ha interessato il modo di porsi degli studenti rispetto alla

nuova modalità didattica da cui la categoria *Atteggiamenti degli Studenti verso la DaD*, traducibile in sottocategorie quali: *autonomia*, consolidamento della capacità di lavorare autonomamente; *responsabilizzazione*, assunzione responsabile di un impegno; *interesse e motivazione*, maggiore coinvolgimento nelle attività svolte anche da parte di chi generalmente era meno motivato; *attenzione, impegno e partecipazione*, potenziamento delle capacità attentive e miglioramento dell'impegno e della partecipazione degli studenti.

La categoria *Guadagni Apprenditivi Generici* comprende l'insieme delle evidenze che rilevano lo sviluppo di competenze, precedentemente citate, senza specificare gli attori del processo di apprendimento e si articola nelle seguenti sottocategorie: *sviluppo di competenze generiche e trasversali e nuove competenze digitali*.

Un ulteriore punto di forza emerge nell'*Arricchimento dell'Offerta Formativa*. Nello specifico, le sottocategorie riguardano l'influenza positiva della DaD sui seguenti aspetti: l'innovazione didattica attraverso l'utilizzo di nuove strategie e metodologie (*innovazione e strategie/metodologie didattiche*); la possibilità di integrare i materiali multimediali con strumenti, risorse e proposte nuove (*ricchezza e multimedialità di materiali/strumenti*); la riflessione sulle modalità di valutazione e autoriflessione degli studenti qualificandone i processi (*monitoraggio, valutazione e autovalutazione*); l'adozione di nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi (*nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi*); il potenziamento della qualità degli in-

terventi individualizzati e personalizzati (*individualizzazione didattica*), la riorganizzazione e riprogettazione della didattica (*organizzazione e progettazione didattica*), il livello di coinvolgimento del percorso formativo (*didattica efficace e stimolante*).

Un ulteriore aspetto menzionato in modo ricorrente tra i punti di forza riguarda la capacità della DaD di adeguarsi alle molteplici differenze umane. La categoria *Inclusione* contiene le evidenze relative agli alunni con problematiche e disturbi certificati, ma anche ad alunni dotati di un tratto caratteriale piuttosto timido e introverso. Le sottocategorie raccolgono, in particolare, le evidenze che mettono in luce il ruolo positivo che la DaD ha svolto nelle dinamiche relazionali tra gli alunni (*diminuzione di rapporti negativi tra pari/prevaricazioni*) e nella riduzione degli ostacoli materiali al raggiungimento di studenti in condizioni particolari (per esempio studenti domiciliati all'estero o in una struttura sanitaria o rieducativa) (*migliore inclusione e accessibilità*).

Si annovera un altro punto di forza categorizzato in *Disposizione/approccio dei docenti* in quanto le evidenze lasciano emergere come il successo della didattica implementata sia anche il risultato: della *motivazione docenti/scuola*, la risposta emergenziale ha motivato i docenti nel loro operato; di una adeguata *preparazione dei docenti*, riconosciuta come valore aggiunto nella gestione della DaD, e del costante *impegno* riposto per assicurare la continuità didattica.

Nella categoria *Gestione Della Classe* sono raggruppate le evidenze che denotano come l'ambiente virtuale abbia facilitato il controllo delle interazioni da parte del docente, ridotto

le eventuali distrazioni e gli elementi di disturbo (attivazione e disattivazione dell'audio, assenza di interazioni fisiche tra gli alunni, problemi disciplinari).

Infine, nella categoria *Altre Risposte* sono racchiuse le evidenze che attribuiscono alla DaD *nessun aspetto positivo*, dubbi e incertezze in merito alla presenza di punti di forza (*non so*) e nella sottocategoria *altro* le risposte non categorizzabili nelle precedenti sottocategorie.

5. Punti di debolezza della DaD

La terza domanda ha previsto la possibilità di mettere in luce due punti di debolezza della DaD. Lo scopo principale della domanda era pertanto quello di comprendere e far emergere il vissuto dei docenti rispetto all'esperienza della didattica a distanza e in particolare gli aspetti ritenuti più critici.

Dall'analisi tematica delle risposte, ottenute attraverso l'utilizzo della metodologia precedentemente descritta, sono state individuate le seguenti otto categorie con le relative sottocategorie (Tab. 5).

Nella prima categoria, *Criticità legate agli strumenti tecnologici*, rientrano le difficoltà riscontrate nell'utilizzo dei dispositivi tecnologici, in termini di funzionalità e accessibilità alla linea internet, disponibilità ed efficacia della strumentazione utilizzata. In alcuni casi gli strumenti, se disponibili, sono stati inadeguati per la fruizione della DaD perché obsoleti e/o malfunzionanti e pertanto non appropriati alla gestione e alla fruizione della didattica a distanza, con conseguenti difficoltà tecniche generiche.

Le sottocategorie emerse sono: *connessione scarsa/assente*, segnale non adeguato o mancanza di linea internet che impediscono di fruire in modo continuativo della DaD; *mancanza/carenza di dispositivi* all'interno dei nuclei familiari; *dispositivi inadeguati*, obsoleti, malfunzionanti e/o non adeguati alla didattica a distanza; *difficoltà tecniche generiche* incontrate da alunni/insegnanti o genitori/tutori, ma anche problematiche relative all'utilizzo di piattaforme per la DaD che non sempre risultano essere accessibili, adeguate e funzionanti.

Strettamente correlata alla prima, nell'analisi delle evidenze emerge la categoria relativa ai *Problemi legati alle competenze informatiche*, dovuti alla mancanza di capacità di utilizzo o alla scarsa conoscenza di sistemi operativi necessari per l'attivazione e/o la fruizione della DaD. Quattro sono le sottocategorie individuate: *competenze informatiche scarse/assenti* in riferimento alla mancanza di abilità e di competenze che permettono di fruire della DaD nei casi in cui non è espressamente specificato a chi si riferisca l'evidenza; *competenze informatiche degli studenti scarse/assenti*, *competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti* e *competenze informatiche dei docenti scarse/assenti*, in riferimento alla mancanza di abilità e competenze informatiche dei diversi attori coinvolti.

La terza categoria emersa racchiude le *Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento*, ovvero le problematiche che gli insegnanti percepiscono a livello didattico nel trasporre i loro insegnamenti dalle aule alla modalità online. Questa categoria è organizzata nelle seguenti sottocategorie:

Punti di debolezza	
Categorie	Sottocategorie
1. Criticità legate agli strumenti tecnologici	Connessione scarsa/assente
	Mancanza/carenza di dispositivi
	Dispositivi inadeguati
	Difficoltà tecniche
2. Problemi legati alle competenze informatiche	Competenze informatiche scarse/assenti
	Competenze informatiche degli studenti scarse/assenti
	Competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti
	Competenze informatiche dei docenti scarse/assenti
3. Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento	Scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback
	Mancanza di contatto diretto
	Relazioni tra pari
	Difficoltà nei processi valutativi
	Difficoltà nel monitoraggio e controllo
	Inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per lo svolgimento di attività pratiche/laboratoriali e delle attività collaborative e di gruppo
	Difficoltà di coinvolgimento
	Difficoltà nella progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi
	Inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età
	Impossibilità di gestire in modo autonomo lo strumento
	Aumento del carico di lavoro per gli studenti
4. Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico	Aumento del carico di lavoro dei docenti
	Assenza di linee guida ministeriali
	Assenza/eccessivo controllo del dirigente scolastico
	Scarsa/assente organizzazione scolastica
	Aumento del carico di lavoro per le famiglie/gestione familiare
	Inadeguata formazione dei docenti
	Scarsa o assente collaborazione fra docenti
5. Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento	Attenzione, impegno e partecipazione
	Motivazione e interesse
	Autonomia e responsabilità
	Certezza di promozione
	Scarsa importanza attribuita alla DaD
	Relazioni scuola-famiglia
	Interferenza dei genitori nelle attività didattiche
	Scarsa o assente collaborazione scuola-famiglia
6. Inclusione	Difficoltà linguistiche
	Difficoltà nella gestione di interventi personalizzati e individualizzati
	Rischio di dispersione
	Problematiche certificate e non
	Svantaggio socio-culturale ed economico
	Ampliamento dei disagi familiari
	Non accessibile a tutti/non inclusiva
7. Effetti negativi della DaD	Salute generica
	Salute fisica
	Salute psicologica
	Giudizi negativi generici
8. Altre risposte	Altro e/o non so
	Nessuno

Tab. 5 - Categorie e sottocategorie dei punti di debolezza della DaD.

scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback relativa al fatto che i docenti riscontrano difficoltà di comunicazione e interazione, manifestate con l'assenza o la scarsità di feedback e di riscontri immediati da parte degli studenti e/o delle famiglie. *Mancanza di contatto diretto* fa riferimento a una differente tipologia di relazione/interazione caratterizzata dalla carenza di contatti e rapporti diretti/in presenza. Rientra in questa prima sottocategoria anche l'impovertimento dell'aspetto empatico ed emotivo e della qualità delle relazioni. La sottocategoria *relazioni tra pari* fa riferimento alle evidenze che mettono in luce che la mancanza di interazione sociale in classe limita la socializzazione tra pari. Rientrano in questa sottocategoria anche le evidenze relative a una riduzione del confronto, della collaborazione, del supporto tra studenti e a uno scarso senso di appartenenza alla comunità scolastica. La sottocategoria *difficoltà nei processi valutativi* fa riferimento alle problematiche incontrate nella valutazione in itinere, formativa e sommativa; *difficoltà nel monitoraggio e controllo* racchiude le criticità legate a un generico monitoraggio dei processi didattici e di contesto degli studenti quali attenzione, stato emotivo e partecipazione. L'ambiente virtuale ostacola le attività laboratoriali, fisiche e manuali, rendendo inoltre più difficili le attività didattiche in modalità collaborativa e di gruppo (*inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per lo svolgimento di attività pratiche/laboratoriali e delle attività collaborative e di gruppo*). Le evidenze lasciano emergere, come punti di debolezza dichiarati, la difficoltà da parte dei docenti nel coinvolgere gli studenti

e mantenere vivo il loro interesse (*difficoltà di coinvolgimento*), oltre che la maggiore difficoltà nella gestione della programmazione e nel raggiungimento degli obiettivi didattici, talvolta ritenuti scarsi o nulli e la mancanza di una routine (*difficoltà nella progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi*). Nella sottocategoria *inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età* si inseriscono tutte le evidenze che fanno riferimento a come la didattica a distanza sia inappropriata in particolare per i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia e delle prime classi della scuola primaria. *L'impossibilità di gestire in modo autonomo lo strumento* sottolinea che le caratteristiche dei mezzi tecnologici impediscono una gestione autonoma dello studio o delle attività didattiche con ricadute sulla partecipazione all'attività didattica. Infine, un'ultima sottocategoria raccoglie tutte le evidenze che identificano come punto di debolezza della DaD un *aumento del carico di lavoro per gli studenti*.

La quarta categoria, *Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico*, comprende le seguenti sottocategorie: *l'aumento del carico di lavoro dei docenti* e una conseguente difficoltà di gestione dei tempi; *l'assenza di linee guida ministeriali*, ovvero la carenza di indicazioni da parte del MIUR; *l'assenza/eccessivo controllo del dirigente scolastico* cioè la percezione di un'inadeguatezza del ruolo dei dirigenti scolastici che va dal controllo eccessivo all'assenza di supporto; *la scarsa/assente organizzazione scolastica*.

Inoltre, *l'aumento del carico di lavoro per le famiglie/gestione familiare* fa riferimento al sovraccarico in termini organizzativi e di gestione del lavoro che ha portato a una con-

seguinte difficoltà di gestione dei tempi per i genitori o tutori. *L'inadeguata formazione dei docenti* racchiude la carenza di una formazione specifica, pregressa o in itinere, adeguata ad avviare la DaD. Infine, *scarsa o assente collaborazione fra docenti* fa riferimento al fatto che la modalità di lavoro a distanza costituisce una difficoltà in termini di collaborazione e supporto tra colleghi.

La categoria *Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento* fa riferimento agli atteggiamenti mostrati nei confronti della didattica a distanza dai vari soggetti coinvolti e alla difficoltà di una ridefinizione di ruoli che questo nuovo ambiente ha reso necessaria. La prima sottocategoria riguarda tutti gli aspetti negativi legati alle difficoltà di *attenzione, impegno e partecipazione*. La seconda sottocategoria è invece legata alla *scarsa motivazione e interesse* mostrata talvolta da bambini e studenti rispetto alla proposta didattica. La successiva, *autonomia e responsabilità*, riguarda tutti gli alunni che manifestano uno scarso o nullo senso di responsabilità e autonomia nei confronti delle attività didattiche e nell'organizzazione dello studio. La comunicazione del MIUR dell'ammissione garantita all'anno scolastico successivo sembra aver avuto come conseguenza un abbassamento dell'interesse e della motivazione a partecipare alle attività didattiche negli studenti (*certezza di promozione*). La *scarsa importanza attribuita alla DaD* fa riferimento all'atteggiamento di alunni e/o famiglie che percepiscono questa nuova modalità come "non scuola". Le evidenze, infine, lasciano emergere come punto di debolezza la dimensione delle *relazioni scuola-famiglia*

durante la DaD. Più nello specifico, si evidenziano le difficoltà legate a una presenza eccessiva della famiglia, che interferisce nello svolgimento delle attività e nella quotidiana organizzazione didattica (*interferenza dei genitori nelle attività didattiche*), così come le difficoltà legate allo scarso livello di interesse e di collaborazione dei genitori (*scarsa o assente collaborazione scuola-famiglia*).

Dal momento che alcune caratteristiche della didattica a distanza sembrano non essere state efficaci nell'inclusione di tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali, si è reso necessario creare una categoria relativa alle problematiche legate all'*Inclusione*. Gli aspetti specifici che sono indicati come punti di debolezza dai docenti sono: le *difficoltà linguistiche*, che comprendono le problematiche legate alla comunicazione dovute alla scarsa conoscenza della lingua italiana, sia relativamente alle famiglie che agli studenti; le *difficoltà nella gestione di interventi personalizzati e individualizzati*; il *rischio di dispersione scolastica*, dovuta al fatto che la DaD non riesce a raggiungere tutti gli studenti; le *problematiche certificate e non* e le condizioni di *svantaggio socio-culturale ed economico*, nella misura in cui la DaD contribuisce a determinare ulteriori divari, difficoltà di inserimento, partecipazione e di apprendimento scolastico. Queste sottocategorie sono strettamente correlate con *l'ampliamento dei disagi familiari*. L'ultima sottocategoria emersa riguarda la tipologia di didattica che risulta per molti *non accessibile/non inclusiva*, non permettendo un pari accesso a tutti gli studenti.

Nella settima categoria, *Effetti negativi*

della DaD, sono racchiuse le conseguenze derivate dalla didattica a distanza relative al benessere e alla salute di docenti, famiglie e alunni coinvolti. Questa categoria si suddivide in quattro sottocategorie: *salute generica* che racchiude gli effetti negativi sullo stato di salute di docenti, alunni o genitori/tutori; *salute fisica e salute psicologica*; infine, l'ultima sottocategoria rappresenta tutti i *giudizi negativi generici* in merito alla DaD.

Nella categoria *Altre risposte* confluisce la sottocategoria *altro e/o non so* che comprende le evidenze degli insegnanti che non hanno individuato un punto di debolezza della didattica a distanza oppure che hanno fornito risposte non pertinenti alla domanda. In questa sottocategoria vengono posizionate anche le risposte degli insegnanti che non rientrano in nessuna delle categorie precedentemente descritte. Inoltre, nella sottocategoria *nessuno* vengono comprese le risposte degli insegnanti che non hanno riscontrato alcun punto di debolezza della didattica a distanza.

6. Commenti e riflessioni ulteriori rispetto alla DaD

L'ultima sezione del questionario è rappresentata da uno spazio in cui i docenti hanno potuto esprimere eventuali commenti o riflessioni personali sull'esperienza di DaD. Non costituendosi come una domanda orientata, le risposte sono caratterizzate da ampiezza e varietà. Dall'analisi delle evidenze, avviata ai fini della categorizzazione, è emerso come questo spazio sia stato utilizzato sia per ar-

gomentare e approfondire con ulteriori elementi alcuni aspetti presentati nelle domande aperte precedenti sia per presentare questioni nuove.

Nella Tab. 6 sono presentate le Categorie e le Sottocategorie costruite per consentire l'analisi dei commenti e delle riflessioni dei docenti.

La prima categoria, *Professionalità docente*, risulta dalle evidenze riferite alle opportunità di crescita e di formazione professionale. Nello specifico, all'interno di questa categoria, sulla base delle evidenze, sono individuabili quattro sottocategorie. La prima, *sviluppo e messa in pratica di competenze digitali nei docenti*, racchiude le risposte che fanno riferimento all'incremento e al consolidamento delle conoscenze, abilità e competenze acquisite precedentemente, relative all'introduzione delle nuove tecnologie come risorsa per la didattica. Le sottocategorie *opportunità di crescita professionale* e *manca di formazione e di competenze nei docenti* comprendono le evidenze relative ai percorsi formativi, mentre l'ultima, *collaborazione positiva tra docenti e con figure di sistema*, le evidenze relative alla cooperazione dei diversi attori coinvolti.

La categoria *Conseguenze negative personali sui docenti* emerge dalle evidenze riferite all'impatto della DaD sulla vita privata dei rispondenti, ed è articolabile in: *conseguenze negative sulla salute psico-fisica dei docenti* (come stress, ansia, frustrazione, demotivazione e - a livello fisico - come stanchezza o disturbi connessi all'aumento del tempo passato davanti al computer); *conseguenze negative sulla gestione della*

Commenti e riflessioni dei docenti	
Categorie	Sottocategorie
1. Professionalità docente	Sviluppo e messa in pratica di competenze digitali nei docenti
	Opportunità di crescita professionale per i docenti
	Mancanza di formazione e di competenze nei docenti
	Collaborazione positiva tra docenti e con figure di sistema
2. Conseguenze negative personali sui docenti	Conseguenze negative sulla salute psico-fisica dei docenti
	Conseguenze negative sulla gestione della vita privata
3. Criticità del precariato	Difficoltà connesse al precariato
4. Effetti della DaD sulla didattica	Maggior raggiungimento di tutti gli studenti
	Maggiore personalizzazione della didattica
	Scoperta di nuove strategie didattiche
	Efficacia della didattica
	Risultati positivi inattesi
	Integrazione della DaD nella didattica in presenza
	Innovazione e valorizzazione dell'esperienza acquisita per il futuro
5. Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento	Difficoltà nella valutazione e nel monitoraggio
	Difficoltà di comunicazione e mancanza di feedback
	Difficoltà legate all'età
	Mancanza dell'aspetto pratico e di materiali didattici
	Problemi connessi alle risorse tecnologiche
	Assenza di relazione in presenza
6. Difficoltà di inclusione	Difficoltà di personalizzazione della didattica
	Difficoltà legate a problematiche certificate
	Dispersione scolastica/difficoltà di raggiungere gli alunni
	Difficoltà economico-socioculturali/divario tra studenti
	Difficoltà pregresse
	Scarsi apprendimenti
7. Risposta all'emergenza	Continuità didattica
	Risposta emergenziale
	La DaD non può sostituire la didattica in presenza
8. Ruoli e atteggiamenti verso la DaD	Impegno e partecipazione dei docenti
	Impegno e partecipazione degli studenti
	Impegno e partecipazione delle famiglie
	Mancanza di impegno e partecipazione degli studenti
	Mancanza di impegno e partecipazione delle famiglie
	Sovrapposizione delle famiglie
9. Difficoltà organizzative	Difficoltà di gestione della DaD
	Mancanza di routine
	Aumento del carico di lavoro
	Aumento del carico di lavoro per i genitori
	Mancanza di indicazioni precise per i docenti
	Difficoltà di collaborazione tra docenti e con figure di sistema
10. Altre risposte	Richiesta di un intervento da parte delle istituzioni
	Commenti generici positivi e commenti generici negativi
	Difficoltà riscontrate nella compilazione del questionario
	Ringraziamenti
	Altre risposte
	Non so/nessun commento

Tab. 6 - Categorie e sottocategorie dei commenti e delle riflessioni dei docenti sulla DaD.

vita privata, sottocategoria che emerge da evidenze riferite a una difficile gestione della DaD per chi ha rivestito il duplice ruolo di insegnante e genitore.

La *Criticità del precariato* è una categoria risultante dalle risposte riferite a questa specifica condizione lavorativa e permette di raccogliere commenti e riflessioni che presentano, ad esempio, riferimento all'assenza di supporti economici per l'acquisto delle risorse tecnologiche, al sovraccarico di lavoro e alla mancanza di riconoscimento per quanto svolto. Per la specificità delle evidenze la categoria è stata isolata come indipendente dalle altre.

La riprogettazione flessibile della proposta didattica nel nuovo ambiente di apprendimento definisce la categoria *Effetti della DaD sulla didattica*. Sulla base del corpus, tali effetti risultano distribuiti in sette sottocategorie: *scoperta di nuove strategie didattiche*, che nasce dai riferimenti alle metodologie efficaci per migliorare la qualità della proposta formativa nella modalità a distanza; *maggiore raggiungimento di tutti gli studenti*; *maggiore personalizzazione della didattica*; *efficacia della didattica*, che emerge dalle osservazioni e dai commenti riferiti ai risultati di apprendimento e di capacità e competenze strategiche sviluppate dagli studenti, come ad esempio il senso di responsabilità e l'autonomia; *risultati positivi inattesi*, che risultano dalle risposte relative al superamento dei pregiudizi e delle iniziali aspettative dei docenti; *integrazione della DaD nella didattica in presenza e innovazione e valorizzazione dell'esperienza acquisita per il futuro*, che emergono dalle evidenze riferite all'uso di tale modalità al ter-

mine dell'emergenza sanitaria.

Le evidenze relative alla richiesta di intervenire tempestivamente, per rispondere alla situazione emergenziale e garantire il diritto allo studio, hanno fatto emergere la categoria definita *Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento*, dove sono state raggruppate sei sottocategorie: *difficoltà nella valutazione* (in itinere, formativa e sommativa) e *nel monitoraggio* del percorso didattico; *difficoltà di comunicazione e mancanza di feedback* da parte di alunni e famiglie; *difficoltà legate all'età* - ritenendo che le specificità della didattica a distanza siano inadeguate in particolare per la scuola dell'infanzia e per le prime classi di scuola primaria; problematiche dovute alla *mancanza dell'aspetto pratico e di materiali didattici* - poiché l'ambiente virtuale ostacola attività laboratoriali e manuali e la situazione emergenziale ha reso difficile il reperimento di alcuni materiali da casa; *problemi connessi alle risorse tecnologiche*, come la connessione internet o l'uso di dispositivi informatici inadeguati; *assenza di relazione in presenza* e quindi la necessità di contatto e rapporto diretto.

In questa sezione del corpus sono presenti evidenze dalle quali è emersa la categoria *Difficoltà di inclusione*, che comprende le difficoltà legate sia alla progettazione e alla gestione di interventi individualizzati e personalizzati (sottocategoria *difficoltà di personalizzazione della didattica*) sia alla fruizione della DaD da parte di studenti con problematiche certificate o di altro tipo (sottocategoria *difficoltà legate a problematiche certificate e non*). Ulteriori sottocategorie nelle quali si articolano le difficoltà di inclusione sono:

dispersione scolastica/difficoltà di raggiungere gli alunni, risultante dai commenti e dalle riflessioni circa il rischio di dispersione scolastica, a causa delle difficoltà di raggiungimento di tutti gli studenti; *difficoltà economico-socioculturali/divario tra studenti*, che nasce da evidenze relative al divario tra gli studenti e le famiglie in condizioni di disagio socio-culturale e/o economico; *difficoltà pregresse degli alunni* e, in ultimo, *scarsi apprendimenti*, sottocategoria che affiora da risposte riconducibili a un calo nei risultati di apprendimento e negli atteggiamenti degli alunni.

La categoria *Risposta all'emergenza* emerge dalle evidenze che indicano una percezione della DaD in termini sia di *continuità didattica*, cioè di continuità del percorso formativo e della relazione educativa sia di *risposta emergenziale*, ossia come unica soluzione possibile. Dal corpus è emersa un'ulteriore sottocategoria definita *la DaD non può sostituire la didattica in presenza*, che nasce da riflessioni e commenti circa la necessità della DaD durante la pandemia e, al contempo, circa le differenze tra didattica a distanza e in presenza.

Ruoli e atteggiamenti verso la DaD è una categoria risultante dalle risposte che segnalano le modalità con cui gli attori coinvolti nel processo si sono posti nei confronti della situazione emergenziale. In questa categoria confluiscono le sottocategorie inerenti *l'impegno e la partecipazione dei docenti, degli studenti e delle famiglie* (considerando sia la mancanza sia la presenza, aggregandole in sottocategorie distinte). Rispetto alle famiglie, dalla lettura delle evidenze, è emersa la necessità di isolare un'ulteriore sottocategoria

definita *sovrapposizione delle famiglie*, che segnala una presenza negativa dei genitori che interferiscono con il ruolo degli insegnanti nella didattica, intervenendo con azioni di controllo o di sostituzione dei figli nelle attività o nei compiti.

Nei commenti e riflessioni dei docenti emergono descrizioni relative alla flessibilità organizzativa, che hanno dato vita alla categoria definita *Difficoltà organizzative*. La DaD ha reso necessaria una riprogettazione dal punto di vista organizzativo e gestionale per tutti gli attori coinvolti: insegnanti, famiglie, alunni, comunità educante. Queste evidenze sono alla base della sottocategoria *Difficoltà di gestione della DaD*. Viene riportata anche una difficoltà legata alla *mancanza di routine*, che ha comportato un'alterazione dei ritmi e della quotidianità scolastica.

Due ulteriori sottocategorie sono relative all'*aumento del carico di lavoro* per i docenti, in quanto faticoso, impegnativo e inadeguato anche rispetto allo stipendio percepito, e all'*aumento del carico di lavoro per i genitori*, in termini organizzativi e di gestione del lavoro. Un'altra difficoltà riguarda la *mancanza di indicazioni precise per i docenti*, a livello di meso e di macro sistema, e una *difficoltà di collaborazione tra docenti e con figure di sistema*, tra cui il dirigente scolastico e le funzioni strumentali.

Infine, la categoria *Altre risposte* si basa sulle evidenze che non rientrano nelle precedenti categorie. Questa categoria si costituisce di sottocategorie generiche (*nessun commento/non so, altre risposte*) e di sottocategorie specifiche che rappresentano dei fattori di novità rispetto a quanto già emerso.

Emerge la *richiesta di un intervento da parte delle istituzioni*, manifestando la necessità di ulteriori investimenti (individuazione e messa a disposizione di fondi, risorse, spazi e strumentazione) e di una migliore gestione degli stessi per innalzare la qualità del servizio dei docenti. Si riscontrano *commenti generici positivi e commenti generici negativi* sulla didattica a distanza, in cui vengono espressi giudizi sull'esperienza svolta. Sono presenti anche le eventuali *difficoltà riscontrate nella compilazione del questionario* e i *ringraziamenti* per la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e di avvalersi del processo di risposta al questionario come risorsa utile e strategica per riflettere criticamente sull'esperienza di didattica a distanza e acquisirne maggiore consapevolezza.

7. Considerazioni conclusive e prosecuzione dell'analisi

Il lavoro di analisi categoriale ha permesso una modellizzazione dal basso delle domande aperte che, senza riferimenti a priori, ha portato alla costruzione di una struttura a partire dalle evidenze stesse. Con l'ampiezza del modello individuato si è cercato di comprendere le consistenti e rilevanti sfumature di significato e di pensiero presenti in un corpus così densamente popolato di risposte. La composizione del gruppo, rappresentativa sia a livello nazionale sia dal punto di vista degli attori presenti (ricercatori e coordinatori afferenti a diverse università con la supervisione dei membri del Direttivo SIRD), non solo ha rappresentato un fattore arricchimen-

te di tutte le fasi del processo metodologico ma ha anche contribuito a garantire la qualità della triangolazione dei differenti punti di vista e l'affidabilità del modello categoriale emerso. La rigosità del processo è stata sostenuta inoltre dalla scelta di utilizzare forme di lavoro eterogenee, includendo sia il lavoro individuale sia in piccolo gruppo sia in grande gruppo, che ha permesso di accrescere nel tempo la consapevolezza e la capacità riflessiva dell'intero gruppo di ricerca.

Per cogliere il più possibile le sfumature delle evidenze è stato deciso di avvalersi di una struttura molto ampia, il più possibile rappresentativa dell'esteso dataset e della diffrazione di significati presenti nelle risposte. Al termine del calcolo delle occorrenze non ci si aspettano grossi spostamenti ma leggeri scostamenti resi possibili da letture interpretative più generali o da sottocategorie con poche evidenze.

Appare senz'altro evidente dalle categorie emerse come la tempestiva risposta che le scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio nazionale sono riuscite a dare agli studenti e alle famiglie per garantire la continuità didattica, abbia presentato, oltre alle criticità e ai punti di debolezza, diversi e interessanti punti di forza e riflessioni critiche che costituiscono una risorsa preziosa per la ricerca educativa.

L'analisi delle evidenze ha messo in luce come alcuni nuclei tematici siano trasversali e presenti nelle diverse domande. In particolare, è stato rilevato come i docenti abbiano fatto emergere alcuni *topic* sia come punti di forza sia come criticità. Questa doppia connotazione, che contraddistingue alcuni

aspetti dell'esperienza di DaD, conferma da una parte la complessità della situazione in cui i docenti e la scuola si sono trovati improvvisamente a operare, dall'altra la varietà delle angolature da cui i soggetti rispondenti hanno interpretato la realtà.

Uno degli aspetti ricorrenti in tutte le domande riguarda la scarsa digitalizzazione degli attori coinvolti e la mancante o inadeguata disponibilità della strumentazione informatica. Questa evidenza trova conferma anche dalle recenti analisi effettuate attraverso il *Digital Economy and Society Index (DESI, in Italiano Indice di digitalizzazione dell'economia e della società)*, lo strumento che la Commissione Europea utilizza per misurare il grado di digitalizzazione nei 28 Paesi membri, che posiziona l'Italia al 25° posto, davanti solo a Romania, Grecia e Bulgaria (Commissione Europea, 2020). È interessante notare come la DaD si sia configurata, nonostante le difficoltà, come un'opportunità per consolidare e sviluppare le competenze informatiche degli studenti, dei docenti e anche delle famiglie. In particolare, i docenti, seppur rilevando come la mancanza di formazione specifica abbia costituito un fattore di forte criticità, rilevano anche come questa nuova modalità abbia influito positivamente sulla quota di docenti che si è messa in gioco sperimentando strategie didattiche innovative e avviando un processo di autoformazione che ha permesso di contribuire a migliorare la qualità della proposta formativa.

La necessità di riprogettare la didattica in un nuovo ambiente di apprendimento ha messo in luce inoltre diversi problemi organizzativi che hanno inciso negativamente sui

livelli di apprendimento degli studenti e nel mancato raggiungimento di alcuni obiettivi.

Sono emerse tutte le difficoltà scaturite da una mancanza di relazione quotidiana e in presenza che hanno compromesso la qualità dei rapporti, minando così anche il senso di appartenenza, la partecipazione, il coinvolgimento e tutte le interazioni che caratterizzano la vita scolastica. Tuttavia, l'aspetto relazionale è emerso anche come punto di forza perché la buona capacità reattiva all'emergenza ha permesso talvolta la valorizzazione dello scambio, del confronto e del dialogo tra colleghi e con le figure di sistema, tra studenti e docenti ma anche con le famiglie stesse.

In generale le caratteristiche specifiche della DaD sembrano aver amplificato alcune problematiche pregresse, aumentando le forme di disuguaglianza. I docenti riferiscono un incremento nelle difficoltà di progettazione di attività che possano favorire il percorso di apprendimento di studenti con problematiche certificate e con svantaggi socio-culturali ed economici ma anche con difficoltà linguistiche. Lo stesso aspetto assume una connotazione positiva nella domanda relativa ai punti di forza in cui emerge come le risorse multimediali siano state efficaci nel percorso di apprendimento di studenti con difficoltà.

La struttura categoriale emersa evidenzia la complessità del sistema che i docenti hanno dovuto affrontare nella fase di didattica a distanza, in una situazione unica di emergenza, che ha permesso di non interrompere le attività didattiche garantendo, seppur in modo virtuale, la continuità educativa e relazionale.

In conclusione, come presentato nei paragrafi precedenti, il modello al quale si è

giunti è molto articolato e la struttura delle categorie e delle sottocategorie permette di analizzare i dati a più livelli, sulla base della finalità della ricerca e dell'analisi che si intende condurre, consentendo approfondimenti dai più trasversali ai più dettagliati, in riferimento, per esempio, a specifiche aree geografiche, caratteristiche dei rispondenti, ordine e grado scolastico. La struttura del modello e il sistema di codifica delle evidenze rendono altresì possibile realizzare analisi in relazione ai dati quantitativi. In una prossima fase della ricerca, infatti, gli esiti dell'analisi qualitativa saranno correlati con quanto emerso dall'analisi

dei dati quantitativi rilevati mediante il questionario SIRD (Lucisano, 2020; Girelli, 2020) e condivisi con la comunità scientifica e con tutti gli attori interessati e impegnati nel settore.

I risultati generali della ricerca saranno auspicabilmente strategici per avviare riflessioni condivise con le scuole su quanto vissuto dagli insegnanti durante la fase di lockdown e di didattica a distanza emergenziale e per individuare le modalità per migliorare la qualità della didattica sia in presenza sia a distanza, valorizzando il fondamentale apporto del "mondo dei pratici" (Damiano, 2013).

Bibliografia

- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), pp. 77-101.
- Commissione Europea** (2020). *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) 2020-Italia*. Disponibile su: <https://d110erj175o600.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/06/report-italia.pdf> [Accesso 30.11.2020]
- Damiano, E.** (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Gale, N.K., Heath G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S.** (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13:117. Disponibile su: <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/13/117>.
- Girelli, C.** (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12 (1), pp. 203-208.
- Lucisano, P.** (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, pp. 3-25.
- Hammersley, M.** (1992). *What's wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Semeraro, R.** (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, 4(7), pp. 97-106.