

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

**DOTTORATO DI RICERCA IN SVILUPPO ORGANIZZATIVO E
COMUNICAZIONE INTERMEDIALE**

XXV CICLO



**Insegnamento e inclusione: una ricerca sull'efficacia della
formazione in un percorso di tirocinio.**

Tutor: Prof. Francesco Paoletti

Tesi di dottorato di:

Tiziana Aloisi

Anno Accademico 2012-2013

Indice Analitico

- i) Indice
- ii) Elenco delle figure
- iii) Elenco delle tabelle

Abstract	6
Abstract in inglese	9
Introduzione	11
1. L'investimento immateriale: linee d'indirizzo	16
1.1 Il sistema d'istruzione e formazione, dal trattato di Maastricht ai più recenti documenti.	16
1.1.1 Dal trattato di Maastricht a Lisbona 2000.	16
1.1.2 La formazione degli insegnanti dopo Lisbona 2000	21
1.1.3 I documenti più recenti sulla formazione del docente europeo	25
1.2 Formazione degli insegnanti e lifelong learning	32
1.3 Modelli di valutazione degli insegnanti in Unione Europea	37
1.4 Prospettive teoriche sulla formazione degli insegnanti	39
1.4.1 Alcuni paradigmi della formazione degli insegnanti.	39
1.4.2 Le specificità della formazione iniziale.	44
1.4.3 Misure di accompagnamento degli insegnanti neo assunti	48
1.4.4 E-learning e formazione insegnanti	51
1.5 La formazione degli insegnanti in Italia	53
1.5.1 La formazione iniziale universitaria per i docenti di ogni ordine e grado.	53
1.5.2 Il dibattito degli ultimi anni. Dalla laurea quadriennale al modello quinquennale	56
1.5.3 Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano Bicocca	61
1.5.4 Uno spazio dialogico tra teoria e prassi: il tirocinio e i laboratori	63

2.	La formazione degli insegnanti per il sostegno.	68
2.1	La via italiana all'integrazione	69
2.2	La normativa per l'integrazione	71
2.3	Verso l'inclusione	75
2.3.1	Il tema delle differenze	80
2.3.2	La Convenzione ONU	82
2.3.3	Inclusione, uno sguardo all'Europa	86
2.4	L'International Classification of Functioning, Disability and Health	88
2.4.1	ICF, Bisogni Educativi Speciali e scuola	93
2.5	La figura dell'insegnante di sostegno per l'integrazione	96
2.5.1	La formazione iniziale dell'insegnante di sostegno nella normativa nazionale	99
2.5.2	Le competenze dell'insegnante di sostegno	105
3.	La Formazione riflessiva	110
3.1	I paradigmi della formazione	114
3.2	Oltre l'Aula ...Verso le "Comunità di pratiche"	116
3.3	Comunità di pratica e apprendimento	118
3.3.1	La dimensione dell'apprendimento	120
3.3.2	La dimensione della Pratica	121
3.4	Le CdP come spazio di costruzione dell'identità	123
3.5	Pratiche di comunità di pratica	128
3.6	CdP e formazione	131
4.	Il percorso formativo nel tirocinio delle Attività Didattiche Aggiuntive (ADA) nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Milano Bicocca.	133
4.1	Introduzione	133
4.2	Le premesse teoriche del tirocinio ADA	136
4.3	Formazione blended e utilizzo della piattaforma Docebo	139
4.4	L'impianto didattico del tirocinio ADA: un percorso laboratoriale autoregolato a supporto del tirocinio.	143
4.5	Ideare pro-jecti disciplinari delle competenze e degli apprendimenti	165
4.6	Valutazione del dispositivo formativo del tirocinio	167

5. La ricerca	170
5.1 Obiettivi ed ipotesi	170
5.2 Metodo	171
5.2.1 Partecipanti	171
5.2.2 Strumenti	172
5.2.3 Procedura	178
5.3 Risultati qualitativi	181
5.4 Risultati quantitativi	195
5.5 Conclusioni	202
6. Conclusioni	205
Bibliografia	218
Riferimenti normativi	237
Appendice 1 – Scheda di coerenza	240
Appendice 2 – Questionario “Concezioni e credenze sull’inclusione scolastica”	241
Appendice 3 – Linee guida focus group	254

Elenco delle figure

Fig. 4.1: Indice relazione finale	134
Fig. 4.2: <i>Wiki</i> delle osservazioni di un gruppo di tirocinio.	142
Fig. 4.3: Forum delle osservazioni di un gruppo di tirocinio.	143
Fig. 4.4: Wiki del protocollo osservativo	145
Fig. 4.5: Tabella semaforo per la co-auto-valutazione di potenziamento	148
Fig. 4.6: Tabella compilata con gli Indicatori rilevati dalla teoria del Modello Narrativo	148
Fig. 4.7: Stralcio del glossario in <i>Wiki</i>	149
Fig. 4.8: Reciprocità delle azioni procedurali nella formazione degli insegnanti per il sostegno. “Progettazione” (Mercadante, Aloisi, Calligaris,2010)	163
Fig. 4.9: “Reciprocità delle azioni procedurali nella formazione degli insegnanti per il sostegno”.	164
Fig. 5.1: Confronti medie giudizi espressi nelle differenti scale in T0 e T1	197

Elenco delle tabelle

Tab. 5.1: Caratteristiche dei partecipanti	172
Tab. 5.2: Stima affidabilità (alpha di Cronbach) per tutte le scale del questionario	180
Tab. 5.3: Analisi descrittive delle scale alla prima somministrazione (T0)	196
Tab. 5.4: Analisi descrittive delle scale alla prima somministrazione (T1)	196
Tab. 5.5: Correlazioni tra le sottoscale del questionario	197
Tab. 5.6: T-Ttest - confronto tra misure del questionario nel gruppo laureati	198
Tab. 5.7: Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo non laureati	199
Tab. 5.8: Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo insegnanti	200
Tab. 5.9: Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo futuri insegnanti	200
Tab. 5.10 Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo insegnanti scuola dell'infanzia	201
Tab. 5.11 Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo insegnanti scuola primaria	202

Abstract

L'OCSE (2005) suggerisce che migliorare la qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più verosimilmente produrrà un miglioramento del rendimento scolastico degli alunni. La relazione di sintesi del progetto “*La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide e opportunità*” (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011) indica che questo settore può essere oggetto di ulteriori sviluppi: preparare a rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che i futuri docenti incontreranno in classe, è l'iniziativa politica che, con maggiore probabilità, avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive. Nessuna politica educativa può prescindere dalla centralità della professione docente e dal coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi.

La qualità degli insegnanti è di primaria importanza per ogni Paese che aspiri all'eccellenza del proprio sistema educativo. È sulla base di questa considerazione che l'Unione Europea ha posto tale tema tra quelli prioritari della sua agenda politica.

Le azioni suggerite per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti riguardano da un lato il versante pedagogico e disciplinare specifico, dall'altro la promozione di una cultura della ricerca e della riflessione. Gli insegnanti devono essere in grado di appropriarsi in maniera significativa dei risultati della ricerca in ambito educativo e di far evolvere i propri saperi e le proprie competenze in funzione delle innovazioni, in un'ottica di *lifelong learning*.

Si è ritenuto fondamentale trasformare queste linee guida in pratiche formative e professionali. A questo scopo, è necessario costruire coerenti percorsi *pre-service teacher* che coinvolgano, quindi, gli insegnanti all'inizio della loro carriera, per creare le basi di un'esperienza formativa che li accompagni lungo tutto il loro percorso professionale. È in tale orizzonte che si situa il percorso formativo proposto dal tirocinio delle attività didattiche aggiuntive (ADA) per il sostegno all'integrazione degli alunni in situazione di handicap, della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca.

La ricerca si è posta come primo obiettivo quello di valutare l'efficacia del percorso

formativo del tirocinio ADA, attraverso un monitoraggio longitudinale dei partecipanti, delle loro rappresentazioni e dei loro apprendimenti.

A tal fine, l'impianto della ricerca ha previsto la raccolta di dati qualitativi (Interviste, Focus group e produzioni spontanee tramite *Wiki*) e quantitativi (Questionario "Concezioni e credenze sull'inclusione scolastica") in un campione di *pre-service teacher*.

Consapevoli dell'importanza dell'utilizzo delle ricerche *mixed methods* nel campo sociale e degli apprendimenti in ambito formativo, si è preferita l'adozione di metodologie di analisi che facilitassero l'integrazione fra le due fonti di dati.

In particolare, per il materiale testuale ci si è avvalsi di analisi di contenuto, mentre per la parte più numerica si sono adottate le comuni pratiche di analisi di affidabilità e analisi della varianza per misure ripetute.

I risultati confermano che effettivamente i partecipanti al tirocinio mostrano di aver sviluppato una maggior consapevolezza rispetto alle diverse tematiche trattate dal questionario e che afferiscono al concetto d'inclusione. L'attenzione alla comprensione delle differenze nell'intero gruppo classe e la valorizzazione delle risorse di ciascuno degli allievi del gruppo classe, mirando all'individualizzazione per la personalizzazione dell'apprendimento, sembrano essere condivisi da tutti i tirocinanti e posti come fondamentali nei loro progetti d'intervento in classe.

L'analisi di contenuto mostra che il percorso formativo contribuisce a trasformare concezioni e credenze dei partecipanti circa i temi dell'inclusione.

L'analisi della varianza ci fornisce ulteriori conferme mostrando come, longitudinalmente, ci siano variazioni statisticamente significative per le diverse misure nella direzione attesa.

Tali risultati, a nostro avviso, potrebbero essere determinati dalla particolare attenzione posta dai supervisori nel mettere in atto strategie inclusive che, dato il numero sostenuto di partecipanti e le sole 30 ore di tempo a disposizione per conoscerli, sono state rese possibili anche grazie all'uso delle tecnologie, quali forum e *wiki*, ed in generale la piattaforma Docebo.

Nel complesso, i risultati supportano l'adozione del modello formativo ADA sia per quanto riguarda la possibilità di attivare processi di co-costruzione di conoscenze e pratiche professionali, sia soprattutto alla luce di una formazione continua come

previsto dallo stesso impianto formativo. In particolare, vale la pena sottolineare come al termine del percorso formativo, in generale i partecipanti continuano a tutt'oggi a interagire tra loro e con i supervisori, sia tramite la stessa piattaforma di *e-learning*, sia in incontri in presenza.

La nostra esperienza risulta essere utile anche dal punto di vista di una formazione continua, inserendosi nelle buone pratiche delle esperienze professionali che possono essere proficuamente esportate ad altri contesti.

Abstract in inglese

The OECD (2005) suggests that improving the quality of the teaching staff is the educational policy that most likely will produce an improvement in students' scholastic performance. The summary report of the project "*Teacher training for inclusive education systems across Europe - Challenges and Opportunities*" (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011) indicates that this area could be subject to further developments: prepare to respond to the different needs and the didactic and educational requirements that future teachers will encounter in the classroom is the educational policy that, more likely, will have a positive impact on the development of more inclusive communities. No educational policy can overlook the centrality of the teaching profession and the involvement of teachers in innovative processes. The quality of teachers is of paramount importance for any country that aspires to have an excellent educational system. Based on this consideration the European Union has placed this issue among the priorities of its political agenda.

Suggested actions to improve the quality of teacher education, on one hand, concern the specific pedagogical and disciplinary aspects, on the other hand the promotion of a culture of research and reflection. Teachers should understand the significant research results in the field of education and develop their own knowledge and skills regarding these innovations, in a perspective of *lifelong learning*.

It was considered essential to turn these guidelines into training and professional practices. For this purpose it is necessary to build coherent "pre-service" teacher pathways involving teachers early in their careers, in order to create the basis for an educational experience that will accompany them throughout their careers. It is in this perspective, at the Education Faculty at the Bicocca Milan University, that the curriculum proposed the apprenticeship of additional didactic activities (ADA) for teaching pupils with special needs.

As primary objective, the research has evaluated the effectiveness of the training course of the ADA apprenticeship through a longitudinal monitoring of the participants, their representations and their belief.

To this end, the research system has planned the collection of qualitative (interviews, focus groups and discussion through a *wiki*) and quantitative (questionnaire

“Conceptions and beliefs on school inclusion“) data in a sample of pre-service teacher. Aware of the importance of the use of a mixed method research study in the social science field and the learning in the educational environment, it was decided to adopt methods of analysis which would facilitate integration between the two data sources.

In particular, for the textual material we made use of content analysis, while for the numerical part we have adopted common practices of reliability and variance analysis for repeated measures.

The results confirm that indeed the participants in the training developed greater awareness of the various topics covered by the questionnaire and those which also concern the concept of inclusion. The focus on understanding the differences in the whole class group and the use of the resources by each student in the class group, aiming for individualized personalization of the learning, seem to be shared by all trainees and placed as fundamental in their projects in the classroom.

The content analysis shows that the training helps to transform conceptions and beliefs of the participants about the issues of inclusion.

The analysis of variance gives us further evidence, showing how longitudinally, there are no statistically significant changes for the various measures in the expected direction.

In our opinion, these results , may be determined by the special attention given by the supervisors in implementing inclusive strategies that, given the high number of participants and only 30 hours of time to get to know them, have been made possible thanks to the use of technologies, such as forums and *wikis* , and in general the Docebo platform.

Overall, the results support the adoption of the ADA training model both in terms of the ability to activate the processes of knowledge co-construction and professional practices, especially in light of continuing education as required by the educational system. In particular, it is important to underline that even after the end of the course, in general, the participants still continue to interact with each other and with their supervisors, both using the same platform for e-learning and with meetings.

Our experience is useful also in continuing education, adding to good practices of professional experiences that can be profitably exported to other contexts.

Introduzione

Ieri, come oggi, si parla di modelli di formazione attivi, problematizzanti e responsabilmente critici, basati sul rispetto della singola persona (Bruni, 2004). Alternativa allo sviluppo economico è, quindi, il paradigma dello sviluppo umano (Nussbaum, 2010). Tali modelli di sviluppo si preoccupano di capire le opportunità legate alla democrazia umana, affinché il soggetto possa scegliere il governo della propria vita; una vita in grado di esercitare i diritti fondamentali propri e del mondo circostante (ibidem). Nussbaum (2010, op. cit.) individua le capacità riguardanti il modello dello sviluppo umano utile e formare cittadini in grado di preoccuparsi della vita degli altri, raffigurarsi le varietà dei problemi, criticare in base a preesistenti informazioni e, infine, pensare al bene comune.

Il ruolo cruciale degli insegnanti, in un contesto globale in continuo cambiamento, governato da stereotipati modelli di sviluppo orientati alla crescita economica (Nussbaum, 2010, op. cit.), sollecita interrogativi in ambito scientifico, professionale e istituzionale, sui modi per formare, efficacemente, a una professione sempre più impegnativa, secondo prospettive di *lifelong learning*.

Un insegnamento e una formazione migliori sono fattori decisivi per la competitività a lungo termine dell'Unione Europea, poiché una forza lavoro pensante, rispettosa e qualificata è una forza lavoro più produttiva. Dobbiamo fare in modo che l'Unione Europea disponga d'insegnanti di qualità elevata se vogliamo che le riforme del sistema scolastico intraprese dagli stati membri abbiano un esito positivo (Commissione Europea, 2010).

L'obiettivo di armonizzare percorsi accademici e professionali, centrale nelle politiche europee con obiettivi di mobilità, trasparenza, competitività e inclusività, solleva l'aspetto critico della formazione iniziale degli insegnanti. “È necessario intraprendere lavori di analisi e ricerche sull'efficacia dei diversi percorsi che portano all'insegnamento e sull'organizzazione dei corsi, contenuti e sulla pedagogia che meglio sviluppano le competenze dei futuri docenti per soddisfare le diverse esigenze di tutti gli studenti” (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012, p. 72).

La ricerca di base su come lavorano i docenti in ambienti scolastici inclusivi è ancora limitata all'osservazione delle prassi didattiche e non “al come sono” o “dovrebbero

essere” preparati per lo svolgimento della professione. Questo dato di fatto è riconosciuto anche nelle conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell’istruzione e della formazione (2010) che riportano l’importanza di “ampliare la conoscenza tramite la cooperazione con altre organizzazioni internazionali e assicurare un’ampia diffusione dei risultati della ricerca” (p. 9).

Le conclusioni del Consiglio (2010, op. cit.) indicano l’importanza di “promuovere il ruolo dell’istruzione e della formazione come strumenti chiave per il conseguimento degli obiettivi d’inclusione sociale e protezione sociale” (p. 10). Gli fa eco la relazione di sintesi del Rapporto “La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa” (2011), in cui si afferma che “*i benefici di una sempre maggiore inclusione, insieme ad altre priorità come la giustizia sociale e la coesione della comunità, sono a lungo termine e gli investimenti nell’istruzione prescolare e in sistema d’istruzione più inclusivo rappresentano un uso più efficace delle risorse rispetto al finanziamento d’iniziativa a breve termine rivolte a settori specifici o al sostegno di determinati gruppi emarginati.*” (p. 77).

Nonostante la rilevanza del tema, il numero di ricerche che si occupano direttamente di verificare l’efficacia dei percorsi formativi, in particolare degli insegnanti pre-service, rimane ancora ridotto.

Il presente lavoro di ricerca si colloca in tale prospettiva ed è dedicato, in particolare, ad analizzare e valutare l’efficacia di un percorso formativo *pre-service teacher*. Si tratta della formazione proposta dal tirocinio delle Attività Didattiche Aggiuntive (ADA) per il sostegno all’integrazione degli alunni in situazione di handicap, della facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Milano Bicocca. Lo scopo della ricerca è stato perseguito attraverso un monitoraggio longitudinale dei partecipanti, delle loro rappresentazioni e dei loro apprendimenti.

Consapevoli che il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo, i quesiti che hanno guidato le attività e le ricerche possono essere sintetizzati nei seguenti: in che modo il periodo della formazione iniziale prepara i docenti a essere “inclusivi”? Qual è l’idea di docente cui fare riferimento come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo e il proprio operato? Quali le competenze essenziali che il docente deve possedere per favorire e ampliare l’integrazione scolastica e l’inclusione degli alunni?

Fra i fattori che rappresenterebbero elementi di criticità, in relazione alla strutturazione di percorsi formativi adeguati ai nuovi contesti culturali, sociali e politici, con specifico riferimento agli ambiti del *lifelong learning* (Cochran-Smith, 2006; Cochran-Smith, Feiman- Nemsler & McIntyre, 2008), un ruolo rilevante è giocato dal dibattito intorno al profilo professionale dell'insegnante, inteso come "meta" dei percorsi di formazione iniziale, insieme alla valutazione dei curricula formativi in termini di corsi, tirocinio, metodologie formative, e impatto di sistemi di valutazione dei programmi (Kennedy, 1998; Darling- Hammond, 2000, 2006; Zeichner & Conklin, 2008).

La consapevolezza del ruolo determinante giocato da tali aspetti, ha indotto molti ricercatori educativi ad indagare sulle modalità di costruzione della professionalità/professione dei docenti in situazioni di formazione iniziale. Alcuni autori (Palmer, 1998; Korthagen, 2004) sono impegnati a mettere in luce la necessità di prevedere e di indagare le attività che favoriscono la riflessione sul proprio ruolo professionale, dall'inizio al termine della propria carriera professionale.

Come ci ricorda Nussbaum (2010), in America gli studenti universitari svolgono attività d'insegnamento nei propri gruppi tutoriali, sotto la supervisione dei docenti, poiché il loro profilo professionale è relativo all'insegnamento. Analogamente avviene nel percorso formativo del tirocinio ADA considerato in questo lavoro. Si tratta di "un approccio umanistico-relazionale, dove ci si appassiona crescendo insieme nella logica critica e nella sensibilità per gli altri, sperimentando l'alterità" (Nussbaum, 2010, op. cit., p.85). "Valori socratici per produrre cittadini, cose già dette da molti secoli a oggi, ma mai è stato detto su come organizzare l'insegnamento ai fini dello sviluppo delle capacità del bambino di comprendere la struttura logica di un ragionamento, di individuare i punti deboli" (Nussbaum, 2010, p.87). In sintesi, dall'apprendere ad apprendere, all'apprendere il ragionamento critico socratico (Ibidem).

Nella convinzione che esista uno stretto legame fra ricerca e formazione o, come afferma Damiano (2006), che esista un "rapporto intensivo" fra esse, si è ritenuto, attraverso il lavoro d'indagine qui presentato, di apportare un contributo in relazione ad un'organizzazione significativa ed efficace della formazione *pre-service teacher*, in contesto universitario di formazione *blended*.

Il presente lavoro di ricerca si articola secondo diverse aree tematiche utili per la descrizione dello studio condotto e, in particolare, si snoda in cinque capitoli. I primi tre

capitoli sono dedicati alla presentazione del *framework* teorico.

Il *primo* capitolo prende in considerazione le politiche, le realtà e le prospettive della formazione degli insegnanti. Un excursus storico del dibattito sulla formazione docente, in contesto politico-istituzionale europeo, rappresenta il quadro all'interno del quale sono esaminate le iniziative di formazione, iniziale e in servizio, realizzate a livello politico, normativo e istituzionale in Italia. Ampio spazio è dedicato alle prospettive teoriche sulla formazione degli insegnanti, dedicando particolare attenzione alla specificità della formazione iniziale, con un approfondimento riguardo al contesto italiano.

Il *secondo* capitolo mette in luce il tema della formazione degli insegnanti per il sostegno all'integrazione degli alunni in situazione di handicap. Sarà preso in considerazione, in tutta la sua complessità, il tema dell'inclusione, in ambito europeo e nel contesto nazionale. Parole come *normale, diverso e speciale* si districano in rapporto al modello dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2001). Infine, anche attraverso una disamina della normativa a riguardo, si andrà delineando il profilo professionale dell'insegnante per l'inclusione.

Il *terzo* capitolo si focalizza sul tema della formazione riflessiva dalle sue radici, rintracciabili nel circolo virtuoso *azione-sapere-azione*, ai nuovi paradigmi della formazione. Ci si focalizzerà sulla Comunità di Pratica, quale contesto di apprendimento, in cui dimensione pratica e teorica si sollecitano in modo ricorsivo. Infine, s'illustreranno le potenzialità formative delle Comunità di Apprendimento sull'utilizzo delle nuove tecnologie.

Il *framework* teorico, messo in evidenza nei primi tre capitoli, offre le premesse e diviene sfondo integratore per comprendere il percorso formativo del tirocinio delle Attività Didattiche Aggiuntive (ADA), nel corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca, per la specializzazione dell'insegnante per il sostegno all'integrazione degli alunni in situazione di handicap.

Il *quarto* capitolo è dedicato alla presentazione del percorso appena introdotto. Dopo una breve disamina più generale degli obiettivi e finalità del tirocinio, il lavoro procede sintetizzando le premesse teoriche di riferimento del percorso ed illustrando, in modo approfondito, tutte le fasi di quello che potrà essere definito il modello del tirocinio ADA. Il percorso si snoda tra incontri in presenza e on-line con l'utilizzo della

piattaforma Docebo, quindi, in modalità *blended*. La descrizione del percorso riporta una cospicua parte degli interventi delle studentesse, tratti dai diversi *wiki*, forum e relazioni finali. La lettura degli interventi consente di cogliere gli aspetti che sottolineano quel “crescere insieme nella logica critica e nella sensibilità per gli altri, sperimentando l'alterità” di cui parla Nussbaum (2010, op. cit., p.85). Il materiale testuale lascia emergere il ruolo *silenzioso* giocato dal supervisore che assegna alla collaborazione tra partecipanti un valore strategico. Membri di una comunità in apprendimento che, in rapporto dialogico, con una costante riflessione critica, co-costruiscono le conoscenze necessarie a raggiungere lo scopo: elaborare progetti inclusivi da sperimentare con il gruppo classe nel contesto scolastico.

Il *quinto* capitolo presenta il lavoro di ricerca empirica. Saranno illustrati i risultati ottenuti in termini di efficacia del percorso del tirocinio ADA, utilizzando, oltre ai dati numerici offerti dall'analisi quantitativa, anche i dati che il materiale testuale ha saputo offrirci.

La tesi di ricerca termina con il *sesto* capitolo che sarà dedicato a una sintesi dell'intero lavoro e ospiterà una discussione dei risultati ottenuti in termini di ricadute empiriche delle evidenze nella formazione del docente inclusivo.

Capitolo 1.

L'investimento immateriale: linee d'indirizzo

1.1 Il sistema d'istruzione e formazione, dal trattato di Maastricht ai più recenti documenti.

1.1.1 Dal trattato di Maastricht a Lisbona 2000.

Da oltre un ventennio, il miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione costituisce un impegno programmatico dell'Unione Europea e dei suoi Stati membri. Solo pochi anni fa, il *Green Paper on Teacher Education in Europe*, denunciava ancora la mancanza di “approfondite ricerche sugli effetti e le conseguenze dei diversi sistemi e modelli di formazione degli insegnanti” (Buchberger F., et al., 2000, p. 10).

Lo sviluppo di una dimensione sovranazionale, con una politica specificamente dedicata all'educazione, avvenne in seguito alla stipula del Trattato di Maastricht nel 1992, prima del quale l'Unione europea non si occupava di educazione. Fatta eccezione che per l'insegnamento professionale, le altre forme d'insegnamento atenevano strettamente alla competenza degli Stati membri. Con la firma di un atto unico nel 1986, e con l'entrata in vigore del trattato di Maastricht, vi fu una svolta storica nell'ambito educativo, in quanto si riconosceva formalmente l'educazione come area di competenza della Comunità. Nell'Atto Unico Europeo si sostiene che la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'educazione di qualità ma, rispettando a pieno la responsabilità degli Stati membri rispetto al contenuto dell'insegnamento e all'organizzazione del sistema educativo (Atto Unico Europeo, art. 149).”. Dieci anni più tardi la Commissione europea veniva riconosciuta come attore principale nella definizione e nella promozione di una politica educativa comune. Un ruolo grandemente superiore a quello previsto dal citato art.149. La precedente normativa comunitaria, infatti, riguardava il settore esclusivamente come strumento di politica del lavoro, con uno sguardo rivolto alla sola formazione professionale. Il passaggio da Comunità Economica Europea (CEE) al concetto più ampio di Comunità Europea (CE) ha significato soprattutto un cambiamento d'impostazione: l'istruzione acquisiva un ruolo di rilievo, entrando a pieno

titolo tra le competenze politiche comunitarie. Ciò è stato possibile in seguito alla presa di coscienza che l'attuazione fattiva d'interventi mirati nel campo dell'istruzione e della formazione professionale, con lo sviluppo e la diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, avrebbe influito sensibilmente sul positivo sviluppo socio-culturale degli Stati membri e sulla crescita dell'occupazione.

Gli articoli 149 e 150 del Trattato dell'Unione affidano così alla Comunità il compito di sostenere lo sviluppo di un'istruzione di qualità, attraverso il rafforzamento di quei principi che sono considerati i punti cardine per la crescita della dimensione europea: cooperazione e mobilità.

Per ogni stato membro la qualità dell'istruzione costituisce una priorità politica, perseguita a livello nazionale, al cui sviluppo può contribuire la Comunità: si tratta del cosiddetto principio di sussidiarietà, secondo il quale l'intervento della Comunità è autorizzato nella misura in cui un obiettivo non può essere sufficientemente realizzato dai singoli.

In un quadro così in evoluzione e dalle caratteristiche ancora non del tutto delineate con certezza, è quindi forte la necessità di contribuire, con una convinta e approfondita azione educativa e culturale, allo sviluppo di un'Unione che, come affermato già da Monnet, tra i Padri fondatori delle Comunità Europee, *non coalizza Stati, ma unisce persone*. Già nel 1976, pur mancando specifiche disposizioni nel testo dei Trattati istitutivi, i ministri dell'industria degli Stati membri avevano istituito due importanti strumenti: Eurydice, al fine di migliorare la diffusione dell'informazione in merito allo sviluppo dell'istruzione nella Comunità attraverso l'impiego di una rete informatica europea, e Arion, per l'organizzazione di visite di studio dedicati agli specialisti dell'istruzione. Tuttavia, è solo a partire dagli anni '90, che si è cominciato ad assistere a una riorganizzazione sistematica degli interventi nel settore dell'istruzione.

Nel Libro Verde "*The European Dimension of Education*", la Commissione delle Comunità Europee (1993), introduce la necessità di promuovere, insieme con altre azioni di formazione comune, anche attività di cooperazione per il *training* iniziale e in servizio dei docenti: per la prima volta, la Commissione si occupa specificamente della formazione degli insegnanti. Tra gli obiettivi della Comunità europea sembra esserci quello di formare un docente che, con la propria azione educativa, diventi principale attore del processo d'integrazione comunitaria, all'interno di un sistema d'istruzione che

veicoli la promozione di una cittadinanza europea. In considerazione di questo aspetto, il testo mette in evidenza la necessaria conoscenza delle lingue e culture comunitarie da parte dei docenti.

Il Libro Verde prevede, quindi, ambiti di azione da parte dell'Unione Europea indirizzati alle scuole degli Stati Membri tramite Progetti educativi transnazionali che abbiano per oggetto la cooperazione, attraverso la mobilità e gli scambi, la formazione dei docenti, lo sviluppo dell'insegnamento delle lingue, la promozione dell'insegnamento a distanza. Il testo introduce anche la necessità di condividere e diffondere le migliori pratiche d'innovazione dei metodi d'insegnamento come mezzi per migliorare la qualità dei sistemi formativi nazionali, incentivando lo scambio di informazioni ed esperienze.

Per attuare gli obiettivi sopra indicati verranno emanate una serie ininterrotta di Decisioni e Programmi d'Azione comunitaria quali ad esempio i programmi Socrates, Leonardo da Vinci, Gioventù per l'Europa e Tempus; analogamente saranno emanate Direttive per sostenere il riconoscimento, a livello di Unione, dei diplomi d'istruzione superiore e dei diplomi e certificati di grado inferiore rilasciati da istituzioni scolastiche degli Stati Membri.

Nel Libro Bianco "Growth, Competitiveness, Employment" (Commissione delle Comunità Europee, 1994), l'allora ministro Delors, alla guida della Commissione europea, dichiarò il ruolo della formazione come elemento strategico di politica attiva nel mercato del lavoro per lo sviluppo e l'integrazione dei paesi membri. Nel testo si richiama fortemente il ruolo centrale degli insegnanti per la realizzazione degli obiettivi socio-economici, evidenziando l'importanza della loro formazione iniziale e riqualificazione permanente. S'incoraggiano la mobilità e gli scambi di studenti e docenti (con programmi come SOCRATES e LEONARDO), la diffusione dell'istruzione a distanza e delle conoscenze linguistiche come strumento di dialogo e di reciproca conoscenza e lo sviluppo di una dimensione culturale europea. Il Rapporto (Delors, 1994), valorizza il capitale umano lungo tutto il periodo della vita attiva con l'obiettivo che "imparare a imparare" per tutto il corso della vita divenga un principio fondamentale, rivedendo e ampliando il costrutto di educazione permanente.

“Essa non solo deve adattarsi a cambiamenti nel tipo di lavoro, ma deve anche costituire un processo continuo di formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze e attitudini, come anche delle sue facoltà

tanto cognitive quanto socio-emotive e abilità critiche di agire. E dovrebbe consentire all'individuo umano di sviluppare la coscienza di se stesso negli ambienti di riferimento e incoraggiarlo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità” (Delors, 1994, p.17).

Secondo il rapporto, tra le cause fondamentali della *disoccupazione tecnologica* si evidenzia l'inadeguato livello d'istruzione e formazione professionale rispetto ai rapidi mutamenti della tecnologia e alla sfida rappresentata dal sistema europeo della globalizzazione dell'economia.

Con la pubblicazione del “*White paper on education and training teaching and learning. Towards the learning society*” (Commissione delle Comunità Europee, 1995) è ancor più esplicito il riferimento alla società dell'informazione e del sapere. Il documento sostiene l'importanza dell'investimento immateriale, in particolare nell'istruzione e nella ricerca. Solo attraverso la formazione, più o meno formale, gli individui saranno in grado di far fronte alle numerose sfide del presente e del futuro.

Il libro bianco analizza l'evoluzione della società europea che è vista: come *Learning society*, come *Information society* (per la diffusione massiva delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e *Knowledge Society* (per la velocità di sviluppo e disseminazione delle conoscenze scientifiche e tecnologiche); agli insegnanti e alle agenzie formative è riconosciuto il ruolo fondamentale di contribuire a garantire ad ogni cittadino le conoscenze e competenze necessarie perché possa inserirsi attivamente all'interno della società *conoscitiva*. Tra le competenze che vengono delineate come fondamentali ricordiamo la consapevolezza di sé, il senso di appartenenza, la capacità di auto-apprendimento, di auto-promozione. È grazie all'istruzione e alla formazione che gli individui “si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni” (Commissione delle Comunità Europee, 1995, op. cit. p.6).

Per quanto riguarda la formazione dei docenti se, come abbiamo visto, in precedenza gli sforzi della Comunità erano atti ad offrire abilità strumentali finalizzate esclusivamente all'opera d'integrazione linguistica e culturale attuata dagli insegnanti, ora le due maggiori urgenze formative dei docenti risiedono nell'uso delle tecnologie informatiche e telematiche e nello sviluppo della conoscenza della lingua e della cultura di altri

popoli, attraverso la mobilità interna e internazionale e gli scambi culturali.

L'accento è posto nuovamente sul ruolo svolto da istruzione e formazione, chiamati a promuovere da un lato una rivalutazione della cultura generale, dall'altro, l'integrazione tra diverse forme di sapere: conoscenze di base, conoscenze tecnico-professionali e attitudini civico- sociali.

Il percorso che conduce alla costruzione della società conoscitiva è possibile attraverso alcune linee d'azione che dovranno tendere al raggiungimento di cinque obiettivi generali cui far corrispondere azioni e progetti a livello comunitario.

1. Favorire l'acquisizione di nuove conoscenze: innalzare il livello generale delle conoscenze e riconoscere anche quelle acquisite in contesti "informali".
2. Avvicinare la scuola e l'impresa attraverso una rete di centri di apprendimento dei vari Paesi favorendo la mobilità degli apprendisti.
3. Lottare contro l'emarginazione: offrire una seconda opportunità tramite la scuola che dovrebbe, da un lato, migliorare l'accesso alle conoscenze e, dall'altro, proporsi come centro d'animazione nei contesti in cui crollano i riferimenti sociali e familiari.
4. Possedere tre lingue comunitarie: la conoscenza di più lingue è oggi condizione indispensabile per ottenere un lavoro, soprattutto in un mercato Europeo "senza frontiere".
5. Trattare sullo stesso piano l'investimento materiale e l'investimento riguardante la formazione.

In relazione agli ultimi documenti esaminati, il Parlamento Europeo (1997) elabora un proprio documento nel quale offre alcune riflessioni interessanti la prima riflessione riguarda l'importanza dell'approccio *lifelong learning*, anche e soprattutto, nell'ambito della formazione degli insegnanti: questi rivestono al tempo stesso un duplice ruolo, quello di erogatori di formazione e quello di fruitori di formazione, nell'ambito di uno sviluppo professionale continuo. La formazione degli insegnanti deve pertanto far riferimento ad entrambe le figure che li caratterizzano.

La seconda riflessione fa riferimento al *rapporto teoria-pratica* nell'ambito dei percorsi formativi. Il tema è ancora oggi di largo interesse, proprio a proposito della formazione

degli insegnanti, con particolare riferimento a quella iniziale: nella relazione si afferma “che i sistemi di istruzione e formazione non possono essere rinvigoriti solo stabilendo vincoli più stretti con le aziende - come si sosteneva nel *White Paper* - ma anche tendendo ad una miscela più equilibrata tra conoscenza teorica e capacità pratica in tutti gli iter formativi” (Waddington, 1997, p.7).

1.1.2 La formazione degli insegnanti dopo Lisbona 2000

All'inizio del nuovo secolo, il dibattito europeo in materia di istruzione manifesta in pieno la consapevolezza delle sfide che attenderanno gli insegnanti di tutto il nuovo continente negli anni a venire, sollecitando la stesura di diversi documenti comunitari. In particolare, la pubblicazione delle conclusioni della Presidenza al Consiglio Europeo (Lisbona, 23 e 24 marzo 2000) segna un cambiamento cruciale per la qualità della formazione degli insegnanti.

Nel 2000 il Consiglio dei Ministri europei, riunito a Lisbona, ha elaborato una strategia complessiva d'intervento per lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione che coinvolge tutti i Paesi membri, affinché l'Europa possa divenire *"l'economia più competitiva e dinamica al mondo basata sulle conoscenze, capace di una crescita economica sostenibile con più posti di lavoro, più qualificati e con una maggiore coesione sociale"* (Consiglio dell'Unione Europea, 2001, p. 4).

La dichiarazione del Consiglio di Lisbona del marzo 2000, riferimento entro cui si muoveranno le successive azioni dell'Unione Europea nei diversi ambiti, attribuisce all'istruzione e alla formazione il ruolo fondamentale per la crescita, lo sviluppo economico e la coesione sociale dell'UE.

Su invito del Consiglio europeo (Consiglio dell'Unione Europea, 2001), il Consiglio "Istruzione", avviò una riflessione generale sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione. Proprio a partire dall'analisi delle preoccupazioni e priorità comuni, tenuto conto delle esigenze politico-occupazionali a favore della coesione sociale, i Ministri dell'Istruzione, per la prima volta coinvolti in un piano decennale comune, propongono agli stati membri la realizzazione di tre obiettivi concreti e strategici:

1. Aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea.
2. Facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione.
3. Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

Tali obiettivi comuni saranno la base d'intervento di tutti gli Stati membri verso il raggiungimento degli obiettivi fissati a Lisbona. La sfida che dovranno affrontare i sistemi di istruzione e formazione sarà complessa e articolata e necessiterà di adeguati supporti e risorse. Per la conquista del primo obiettivo, si ritiene importante agire con un forte coinvolgimento di insegnanti e formatori, migliorando la qualità della loro formazione e come questa debba essere *orientata al futuro*.

Si profila un insegnante dinamico, con una preparazione costantemente aggiornata, le cui competenze accrescono in linea con l'evoluzione della società. Occorre riconsiderare il ruolo stesso dei docenti che andranno ripensati come guida, in grado di "motivare i loro allievi, non soltanto ad acquisire le conoscenze teoriche e le capacità professionali di cui hanno bisogno, ma anche ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento in modo da avere le competenze necessarie per la società e il lavoro al giorno d'oggi" (Consiglio dell'Unione Europea, 2001, p. 8).

La più importante tra le competenze chiave delineate dal documento europeo è la capacità di apprendimento. A tal riguardo, si osserva che è necessario mantenere la curiosità e l'interesse per nuovi sviluppi e nuove capacità. Senza tali requisiti, "l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita non può esistere. Tuttavia per molti insegnanti è difficile stimolare questa capacità, il cui sviluppo dovrebbe essere quindi al centro sia della formazione degli insegnanti che della ricerca in materia d'istruzione nei prossimi anni" (ivi, p.9).

Nelle Conclusioni della Presidenza al Consiglio Europeo, per sostenere l'occupazione e le riforme economiche, si chiede agli Stati membri di garantire che tutte le scuole dell'Unione abbiano accesso a Internet e alle risorse multimediali entro la fine del 2001 e che tutti gli insegnanti necessari siano in grado di usare Internet e le risorse multimediali entro la fine del 2002. Alla luce di ciò, diviene determinate che gli insegnanti siano formati affinché possano usare appieno le potenzialità pedagogiche

offerte dalle tecnologie informatiche e telematiche, per l'aumento della qualità e dell'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione Europea.

Particolare considerazione viene data al *terzo obiettivo*, “aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione” (ivi, p. 15). I docenti dovranno essere destinatari di programmi di *scambi internazionali che offrono* una nuova visione del mondo fornendo, inoltre, una prospettiva diversa del processo d'apprendimento, potendo condividere esempi di buone pratiche tra colleghi stranieri.

La politica europea sulla formazione degli insegnanti sembra convergere su precisi presupposti: rendere omogenei, o perlomeno equiparabili – su livelli qualitativamente alti - i percorsi formativi degli insegnanti, in relazione ai diversi gradi scolastici, e fra i diversi paesi membri. L'insegnante da un lato deve saper padroneggiare discipline e metodologie didattiche e, dall'altro, deve realizzare la propria formazione come *lifelong learning*. Nella “società dei saperi”, i cui sistemi di istruzione e formazione sono in continuo cambiamento, occorre ripensare anche la formazione del docente, il cui percorso formativo non può realizzarsi con la sola formazione iniziale, occorre infatti rafforzare la *formazione continua*; in essa gli insegnanti devono trovare lo spazio per manifestare e sperimentare e rinnovare, le proprie conoscenze professionali.

In merito alle pratiche formative, maggiori approfondimenti si possono ritrovare nei rapporti della raccolta ragionata “Questioni chiave dell'istruzione in Europa” (2002-2005), elaborata dalla rete Eurydice in risposta alla richiesta della Commissione europea dell'istruzione. Il rapporto è dedicato alla formazione iniziale degli insegnanti e ai meccanismi per facilitare il loro passaggio alla vita professionale, illustrando le misure di accompagnamento e di sostegno previste nei diversi paesi dell'Unione.

Un primo approfondimento è dedicato ad illustrare i principali modelli della formazione iniziale che solitamente, è costituita da una parte generale e una professionale, la prima contenutistica relativa alle discipline d'insegnamento, la seconda *metodologico-didattica-gestionale*, dedicata all'apprendimento del mestiere d'insegnante e da stage presso le scuole. Sono poi descritti i due modelli organizzativi utilizzati a riguardo nei paesi europei:

- a) *consecutivo*, più diffuso nei percorsi formativi degli insegnanti delle scuole superiori che prevede, dapprima, una formazione più generale, in seguito una più

professionale, come accadeva in Italia per le SSIS (Scuole di Specializzazione per Insegnanti Superiori);

- b) *simultaneo*, più esteso nella formazione dei maestri e caratterizzato dall'integrazione e dalla contemporaneità dei due elementi formativi.

La formazione iniziale dovrebbe avere tra i suoi contenuti lo sviluppo delle abilità pratiche e delle conoscenze, costruite come riflessione sulla pratica, progettando percorsi formativi centrati su un maggiore *equilibrio* fra *teoria* e *pratica*. In questo senso, *laboratori didattici* e attività di *tirocinio* godono di un ruolo di rilievo.

Riflessioni significative sono poi dedicate alla formazione continua, intesa come “diritto-dovere” ma anche come “responsabilità ufficiale” di ogni insegnante. Proprio seguendo questo indirizzo si parla di *sviluppo professionale continuo* degli insegnanti, offrendo percorsi formativi *continui* e *coerenti*, sin dall'inizio della propria carriera, anche supportati dal mondo accademico con docenti-formatori che possano affiancare l'insegnante lungo l'intero percorso lavorativo.

Attraverso una disamina dei vari modelli presenti nei paesi membri, il rapporto approfondisce, le *misure di accompagnamento* e di *sostegno* ai nuovi docenti, nel periodo di transizione tra la formazione iniziale e l'inserimento a pieno titolo nell'attività professionale. In generale questo passaggio è organizzato secondo due principali modelli:

1. Gli insegnanti vengono preparati all'inizio della carriera attraverso una fase finale di qualificazione sul lavoro. Durante questa fase, sono ancora considerati “candidati”, ed il loro sviluppo professionale è strettamente monitorato
2. Esistono misure di sostegno destinate ai nuovi insegnanti già considerati professionisti a pieno titolo e assunti in quanto tali. Le misure di questo tipo intendono aiutarli a superare le eventuali difficoltà che possono trovare in quanto principianti

I due modelli possono, infine, coesistere

1.1.3 I documenti più recenti sulla formazione del docente europeo

La consapevolezza della qualità dell'insegnamento – in termini di motivazione, abilità e competenze - come singolo fattore chiave per i risultati degli allievi, ha costituito il leitmotiv in una successione di documenti e rapporti europei, dalle conclusioni di Lisbona in poi.

L'indagine dell'OCSE (OECD 2005), evidenzia che quasi tutti i paesi denunciano, per quanto attiene alla preparazione dei propri insegnanti, lacune a livello delle competenze didattiche e difficoltà nell'aggiornamento di queste ultime. Le lacune si riferiscono in maniera particolare alla mancanza delle competenze necessarie per affrontare la nuova evoluzione dell'istruzione (si fa riferimento ad esempio all'apprendimento individualizzato/personalizzato, alla preparazione degli alunni all'apprendimento autonomo, la capacità di gestire classi eterogenee, la preparazione dei discenti allo sfruttamento ottimale delle TIC ecc.).

Di grande rilievo è poi il documento elaborato dalla Commissione Europea sui “Principi Comuni Europei Relativi alle Competenze e alle Qualifiche dei Docenti”(Commissione delle Comunità Europee, 2005). Il gruppo di esperti, provenienti dagli Stati membri, aveva il compito di fornire indicazioni concrete per sostenere lo sviluppo di nuove e coerenti politiche nazionali e regionali per migliorare la qualità della formazione dei docenti e dei formatori nell'UE. Il documento risponde alle sfide lanciate nel Rapporto Intermedio sui progressi realizzati, in vista degli obiettivi del 2010, nel campo dell'Istruzione e della formazione.

In relazione alla professionalità docente auspicata, il testo evidenzia i principi irrinunciabili per il miglioramento della formazione iniziale e continua degli insegnanti :

- Formazione di alto livello, il possesso di un titolo universitario (o equipollente) che dovrebbe realizzarsi, come espresso nelle dichiarazioni del processo di Bologna, su tre cicli del livello universitario, laurea, master e dottorato. Una simile organizzazione della formazione del docente renderebbe possibile l'equiparazione della preparazione dei docenti a livello europeo, consentendone la mobilità interna e fra paesi, allo scopo di elevarne la professionalità
- Formazione pluridisciplinare: i docenti devono conoscere la propria

disciplina d'insegnamento, possedere conoscenze pedagogiche, abilità e competenze per orientare e sostenere chi apprende, oltre che la consapevolezza delle implicazioni sociali e culturali del proprio ruolo professionale

- Adeguate misure per consentire ai docenti di poter continuare il loro sviluppo professionale durante tutta la durata della loro carriera in contesti formali, non formali e informali
- Mobilità geografica per i docenti (studiare e lavorare in altri Paesi) e mobilità professionale (tra diversi livelli d'istruzione e diversi incarichi professionali nel settore educativo)
- Forme di partenariato: collaborazione interna in organizzazioni "che apprendono" ed esterna con soggetti rilevanti, istituzioni, industrie e stakeholders a livello locale, nazionale, internazionale

Considerando l'insegnamento e l'istruzione nella loro accezione più ampia, legati agli aspetti economici ma anche culturali della società della conoscenza, gli insegnanti devono altresì sviluppare particolari competenze chiave e cioè essere capaci di:

1. Saper lavorare con gli altri e per gli altri nella prospettiva di una collaborazione professionale permanente, dell'attenzione all'individuo per una società equa e inclusiva, favorendo anche negli allievi tale competenza
2. Saper lavorare con l'informazione, le tecnologie e la pluralità delle conoscenze
3. Saper lavorare con e nella società a livello locale, regionale, nazionale, europeo e mondiale, incoraggiando il rispetto e la comprensione interculturale

Lo sviluppo di tali competenze professionali deve essere considerato nell'intero arco della carriera dell'insegnante, il cui lavoro, come più volte sottolineato, è da considerarsi in un percorso di formazione permanente, di *lifelong learning*, per altro strettamente

legato all'innovazione e alla ricerca. Generalmente gli insegnanti non sono considerati dei ricercatori, almeno nella comune accezione del termine, ma devono comunque essere capaci di appropriarsi in maniera significativa dei risultati della ricerca in ambito educativo, di interrogarla, di far evolvere i propri saperi e le proprie competenze in funzione delle innovazioni (Giunta La Spada, 2008). La capacità di fare ricerca, quale contributo allo sviluppo professionale continuo, sarà favorita dal miglioramento delle competenze degli insegnanti nel riflettere sull'esperienza per trasformare in conoscenza professionale l'evidenza della pratica, nel saper leggere i risultati delle ricerche educative e nell'utilizzare le innovazioni nei vari settori per far evolvere i propri saperi. La Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti"(2007) identifica la qualità dell'insegnamento e la formazione degli insegnanti quali fattori chiave per innalzare il livello di istruzione e raggiungere gli obiettivi di Lisbona. Nel testo viene ribadito fermamente il tema della responsabilità e del diritto/dovere degli insegnanti rispetto al fare ricerca. Si richiamano i paesi membri a porre maggiore attenzione a tale tematica ed alle indicazioni date a livello europeo, aumentando i loro investimenti sulla formazione docente. Dopo aver illustrato brevemente i mutamenti verificatisi a livello dell'istruzione e nell'ambito della società, si chiarisce come i sistemi di formazione destinati agli insegnanti non siano sempre opportunamente attrezzati per rispondere alle nuove esigenze. La Commissione approfondisce gli elementi che, in continuità con quanto sopra descritto, devono caratterizzare gli insegnanti europei ossia qualifiche specifiche, apprendimento lungo tutto l'arco di vita, mobilità, partenariato.

Nella Comunicazione, la Commissione dapprima riconosce che, nonostante i diversi impegni assunti e programmati, "finora sono stati compiuti progressi insufficienti verso gli obiettivi definiti nel programma Istruzione e Formazione 2010 della strategia di Lisbona" (ibidem, p.3). In seguito, fornisce agli Stati membri una serie di orientamenti di massima a cui le loro iniziative dovrebbero improntarsi:

- Garantire che tutti gli insegnanti posseggano le conoscenze, gli strumenti e le competenze necessari per svolgere il proprio lavoro in modo efficace
- Assicurare il coordinamento, la coerenza e l'adeguato finanziamento di tutti i provvedimenti riguardanti la formazione e lo sviluppo

professionale degli insegnanti

- Promuovere la diffusione tra gli insegnanti di una cultura della ricerca e della riflessione
- Valorizzare lo status professionale degli insegnanti
- Migliorare la professionalità dell'insegnamento

Entrando più nello specifico, il documento mette in evidenza che gli insegnanti devono possedere una serie di capacità, necessarie per:

- Identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche
- Sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita
- Aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze (tra cui l'autonomia e la responsabilità (corsivo nostro))
- Lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza)
- Lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato
- (..) Acquisire, sviluppare e utilizzare competenze manageriali

Se da un lato gli insegnanti aiutano i giovani ad assumersi la responsabilità di tracciare un piano del proprio percorso di apprendimento nell'arco di tutta la vita, analogamente dovrebbero essere responsabili dei propri percorsi di apprendimento. In un contesto di apprendimento autonomo e permanente, l'evoluzione professionale degli insegnanti comporta per loro i seguenti compiti:

Continuare a riflettere in maniera sistematica sulle loro pratiche

Intraprendere ricerche in classe

Incorporare nell'insegnamento i risultati delle ricerche effettuate in

classe e delle ricerche accademiche

Valutare l'efficacia delle strategie d'insegnamento e modificarle in conseguenza

Valutare le proprie esigenze in materia di formazione.

Per garantire una formazione continua di qualità, si assegna all'Università la funzione di “supervisione” rispetto alle attività di formazione in servizio, svolte in ambiti extrauniversitari, con la collaborazione fra scuole e agenzie extrascolastiche.

Sulla base di quanto già accade in altri contesti esteri, viene istituito il ruolo del formatore degli insegnanti, che dovrà possedere comprovate competenze, acquisite nell'ambito di una lunga e proficua esperienza didattica scolastica oltrech  grazie allo sviluppo di una adeguata attitudine alla riflessione critica sulle stesse. (Commissione delle Comunit  Europee, 2007).

Ancora una volta si sottolinea che per raggiungere risultati di qualit  occorre mettere a disposizione gli incentivi, le risorse e i mezzi di sostegno necessari .

Lo studio della rete Eurydice “Responsabilit  e autonomia degli insegnanti in Europa ”(2008) offre una lettura comparata dei dati a livello europeo sull'autonomia didattica degli istituti scolastici e degli insegnanti, sulle condizioni di lavoro e sulla formazione in servizio di questi ultimi, mostrando una professione in continua evoluzione.

Quasi ovunque in Europa, al mestiere di insegnante sono stati attribuiti, nel corso degli ultimi due decenni, nuovi compiti e maggiori responsabilit . Oltre ai doveri pi  tradizionali, insiti nella funzione docente all'interno della propria classe, l'insegnante deve sempre pi  confrontarsi con l'esterno, partecipando ad attivit  sviluppate nella sua scuola, ma anche al di fuori del proprio istituto, nel quadro dell'elaborazione di riforme educative o dello sviluppo delle innovazioni didattiche.

Tali cambiamenti, che hanno prodotto un maggior carico di lavoro, sono attribuibili a fattori spesso complementari come i processi di autonomia scolastica, la ricerca di una maggiore qualit  nell'istruzione e le nuove funzioni sociali attribuite alla scuola.

Per far fronte a questo contesto, la formazione continua   considerata fondamentale. A riprova di ci , in molti paesi europei   considerato un obbligo professionale.

Ad esempio nel Regno Unito, gli istituti sono tenuti a stabilire un piano di sviluppo professionale permanente per gli insegnanti nell'ambito del loro piano di sviluppo

dell'istituto, realizzando una valutazione dei bisogni formativi degli insegnanti all'interno delle priorità formative dettate dalla scuola a livello locale o nazionale.

Nel Regno Unito (Scozia), ad esempio, i colloqui di valutazione (*review meetings*) sono un'occasione per fare il punto sui bisogni individuali degli insegnanti, ma nell'ottica delle priorità definite a livello di istituto e a livello locale e nazionale. Molto spesso, questo esercizio di valutazione fa chiaramente riferimento agli obiettivi essenziali definiti nel piano di sviluppo dell'istituto. Questo esercizio ha portato molti insegnanti ad avere una migliore coscienza di sé e una migliore comprensione dei propri bisogni individuali e di quelli dell'istituto. (ivi.p. 49)

Nella relazione vengono illustrati diversi modelli di organizzazione dell'impegno formativo, particolarmente interessante sembra quello adottato in Romania che prevede che alcune ore o un giorno intero per settimana scolastica siano dedicati alla formazione in aggiunta alle altre attività.

In Italia, nell'ambito della libertà di cui godono le scuole per modulare l'orario scolastico, alcune scuole sospendono i corsi durante alcuni giorni per organizzare iniziative di formazione intensiva. Inoltre, il contratto di lavoro prevede che gli insegnanti abbiano il diritto di essere esentati dai loro incarichi ordinari per cinque giorni durante l'anno scolastico per scopi di formazione.

Raramente vengono previsti incentivi per la partecipazione degli insegnanti alla formazione professionale permanente e, generalmente, il non prendervi parte viene raramente penalizzato. L'ampliamento del perimetro delle attività degli insegnanti si è tradotto spesso con una diversa definizione contrattuale del tempo di lavoro. Se tradizionalmente, nella quasi totalità dei paesi europei, gli obblighi orari si esprimevano esclusivamente attraverso un numero di ore d'insegnamento (ossia di ore passate con gli alunni), ormai la maggioranza dei paesi li definisce anche attraverso un numero globale di ore di lavoro. Negli ultimi due decenni si assiste ad un aumento progressivo della valutazione del lavoro dei docenti. In più paesi sono state introdotte varie forme di *accountability*: dalla tradizionale ispezione esterna individuale basata sui processi, all'autovalutazione della scuola che include un'analisi del lavoro del docente, passando dalla valutazione individuale interna effettuata dal capo di istituto. Dal 2005, le valutazioni individuali tendono di nuovo a svilupparsi in certi paesi, in linea con una differenziazione delle carriere e delle promozioni stipendiali.

“La necessità di assicurare un insegnamento di qualità è diventata uno degli obiettivi chiave del quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell’istruzione e della formazione (“ET 2020”)” (Commissione Europea, 2013, p.3).

Si sottolinea in tal senso l’importanza di fornire un’adeguata formazione iniziale e uno sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, oltre che di rendere interessante la carriera dell’insegnamento. Con queste premesse viene introdotto il nuovo rapporto di Eurydice “Cifre chiave su insegnanti e dirigenti scolastici in Europa” (2013) che mette a confronto 62 indicatori su insegnanti e capi di istituto, dal livello pre-primario al livello secondario superiore, di 32 paesi comprendenti i 27 stati membri, la Croazia, l’Islanda, il Liechtenstein, la Norvegia e la Turchia.

I dati riguardano le seguenti aree tematiche: formazione iniziale dei docenti e misure di sostegno all’inizio di carriera; reclutamento, datori di lavoro e contratti; sviluppo professionale continuo e mobilità; condizioni di lavoro e retribuzioni, livelli di autonomia e responsabilità di insegnanti e capi di istituto. Il rapporto contiene dati statistici e informazioni qualitative forniti dalla rete Eurydice, dati Eurostat ed anche alcuni dati tratti dalle indagini internazionali TALIS 2008, PISA 2009 e TIMMS 2011.

Tra i vari aspetti analizzati, la formazione per i futuri docenti. Per diventare insegnanti, in media, è necessario studiare tra i 4 e 5 anni. Per insegnare al livello pre-primario, primario e secondario inferiore è sufficiente un diploma di istruzione superiore di primo livello, mentre nella maggioranza dei paesi solo gli studenti che vogliono insegnare a livello secondario superiore devono studiare fino al diploma di istruzione superiore di secondo livello o master.

Una volta diventati insegnanti, solo la metà dei paesi europei ha programmi di inserimento e formazione in ingresso per i docenti neo-assunti. Tra questi l’Italia, dove programmi di formazione e inserimento alla professione docente sono obbligatori.

Per quanto riguarda, invece, i requisiti per aspirare alla posizione di capo d’istituto, è generalmente richiesta un’esperienza d’insegnamento di 5 anni, sebbene in molti paesi siano richiesti ulteriori requisiti, quali il possesso di un’esperienza amministrativa o aver ricevuto una specifica formazione per dirigenti. Come per i docenti, anche per i Dirigenti scolastici sono previsti quasi ovunque programmi di formazione.

A distanza di qualche anno dalle pubblicazioni della Comunicazione della Commissione Europea “Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti” (op. cit. 2007,) e

dello studio “Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa Europa” (2008), la definizione degli status, delle condizioni di servizio e delle responsabilità dei docenti sembra essere ancora una politica educativa “in progress” in numerosi paesi europei.

1.2 Formazione degli insegnanti e lifelong learning

Gli investimenti nella formazione e nel perfezionamento continuo del corpo docente sono molto limitati in tutta l’Unione europea.

Se da un lato, a livello di politiche europee si parla di formazione continua come processo unitario di crescita professionale lungo tutto l’arco della carriera di un insegnante, di fatto la realizzazione di simili contesti formativi non sembra essere ancora una realtà diffusa. Come riporta il documento *Communication From The Commission To The Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education* (Commissione delle Comunità Europee, 2007b), la formazione continua per gli insegnanti è obbligatoria soltanto in undici Stati membri, senza che peraltro gli insegnanti siano esplicitamente tenuti a seguire questo tipo di formazione in tutti questi Paesi. Laddove esiste la possibilità di seguire una formazione, in genere questa non supera le 20 ore all’anno. In nessuno Stato membro la formazione minima obbligatoria supera i cinque giorni all’anno e nella maggior parte dei Paesi sono obbligatori soltanto tre giorni di formazione all’anno. Peraltro, il fatto che la formazione continua possa essere obbligatoria non indica assolutamente quale sia il reale tasso di partecipazione. Per quanto riguarda i nuovi insegnanti, soltanto la metà dei Paesi europei offre loro un qualche tipo di sostegno a livello sistematico nel corso del primo anno d’insegnamento. Soltanto in un terzo dei Paesi esistono contesti specifici per aiutare gli insegnanti che hanno difficoltà nello svolgimento del loro lavoro.

Rispetto a quanto si verifica in altre professioni, l’insegnamento ha un’elevata percentuale di lavoratori più anziani. Il 40% di insegnanti risulta di età compresa tra i 45 e i 64 anni in molti Paesi, mentre in altri Paesi fino al 30% degli insegnanti ha un’età compresa tra i 50 e i 64 anni. Gli aspetti sinteticamente evidenziati implicano ripercussioni anche a livello delle esigenze di formazione professionale, che il più delle volte fanno riferimento a modelli formativi tradizionali, accanto a poche esperienze più innovative.

L'articolata professionalità docente va ben oltre la sola competenza disciplinare: occorre trasformare i “saperi sapienti” (Chevallard, 1985) o accademici in “saperi da insegnare”, senza banalizzarli, solo semplificandoli o riducendoli, saperi che abbiano senso per la scuola nelle sue diverse articolazioni, mutando di significato e di funzione nel momento in cui diventano strumentali a un processo educativo e formativo. Si tratta di un compito che università e scuola devono fare insieme, in uno sforzo comune a partire dal quale gli insegnanti potranno poi compiere una ulteriore trasposizione didattica che esprime la loro specifica professionalità, trasformandoli ancora in “saperi insegnati” in quel contesto, in quella classe.

Saper fare questo richiede una professionalità che si manifesta anche attraverso una conoscenza pratica o “tacita” (Polanyi, 1979) che supera il concetto di pratica come semplice applicazione della teoria. Occorre, quindi, far emergere expertise, intuizioni o “abilità artistiche”, espressione della fusione di teoria e pratica, che i professionisti sanno agire nelle situazioni di incertezza, unicità e conflitti di valore che possono incontrare nel quotidiano. Abilità che si manifestano in un costante adattamento della pratica attraverso l’anticipazione, il riconoscimento e la correzione dell’errore in azione (Chevallard, op. cit., 2007) e che consentono di co-costruire, insieme al discente, una nuova conoscenza contestualizzata.

Sviluppare e valorizzare questa competenza negli insegnanti, trasformandola in un *habitus* professionale indispensabile per fronteggiare la dinamicità dei saperi e dei contesti, significa superare la sola esperienza per rielaborare una riflessione su di essa. In questo modo la conoscenza della pratica si trasforma in pensiero e professionalità consapevole; occorre arrivare all’esplicitazione del significato di un’esperienza, alla sua reinterpretazione, per trasformarla in apprendimento intenzionale (Mezirow, 2003).

La formazione dovrà basarsi su dispositivi formativi centrati su pratiche e laboratori riflessivi dove tra le due dimensioni vi sia sinergia e integrazione attraverso la riflessione comune delle situazioni osservate, delle esperienze svolte e delle conoscenze teoriche affrontate, trasformando l’insegnante in insegnante-ricercatore didattico (Colombo, M., Varani, A., 2008).

La formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti viene spesso richiamata dalle politiche europee con riferimento all'armonizzazione dei percorsi accademici e professionali, quale punto critico rispetto al perseguimento degli obiettivi di mobilità,

trasparenza, competitività e inclusività.

Per quanto le pratiche e le politiche in campo educativo e formativo siano sempre più internazionalizzate, la formazione iniziale rimane piuttosto ancorata a visioni culturalmente situate, cariche di connotazioni valoriali, rispetto al ruolo e alle caratteristiche dell'insegnante e dell'istruzione. A rendere ancor più articolato l'ambito della formazione degli insegnanti vi sono poi gli influssi istituzionali e statali di controllo che risultano particolarmente forti in rapporto all'efficacia di politiche educative nazionali.

Tuttavia, in tempi di rapidi cambiamenti ideologici, politici ed economici, equivalenti ad una "tripla rivoluzione", nuovi concetti di educazione potrebbero emergere e condurre a riforme educative epocali – con la creazione di un nuovo concetto del cittadino ideale e dell'insegnante ideale (Tatto, 2006, pp. 231-241). Il nuovo concetto dell'insegnante ideale risulterebbe quindi dalla mediazione tra risposte a questioni fondamentali sulla formazione degli insegnanti: chi dovrebbe essere preparato, su che cosa, e come impara; come organizzare la formazione, qual è l'istituzione formativa ideale e quali opportunità offre per l'apprendimento degli insegnanti (Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008).

Per quanto attiene alle strutture organizzative della formazione degli insegnanti, il Libro Verde sulla Formazione degli Insegnanti in Europa, contemporaneo alla dichiarazione di Lisbona, prospetta la necessità di un sistema aperto e dinamico, che coinvolga sfere e attori diversi, superando un modello formativo statico e generiche affermazioni di accordo sui cambiamenti necessari negli Stati-Membri (Buchberger et al., 2000). Formazione iniziale e formazione in servizio sono concepite come un continuum e, soprattutto, vanno progettate congiuntamente dalle varie sfere che se ne occupano, poiché mirano a obiettivi comuni e progressivi di competenza professionale.

Le istituzioni universitarie vengono individuate come responsabili di fornire programmi formativi di qualità ai tre livelli del Processo di Bologna, fondati su solide basi di ricerca, buone pratiche didattiche e collaborazioni inter-istituzionali efficaci, coinvolgendo formatori con esperienze dirette e competenze avanzate d'insegnamento scolastico. Il rapporto, nelle conclusioni, collega le proposte formulate all'obiettivo di assicurare una formazione coerente, di qualità, nella continuità metodologica, per insegnanti che possiedano conoscenze, competenze e disposizioni adeguate,

promuovendo una cultura di pratiche riflessive e ricerca, una cultura di formazione permanente e il riconoscimento professionale, in termini di crediti formativi e certificazione delle competenze.

Si possono prendere in esame otto questioni critiche inerenti alle pratiche della formazione degli insegnanti, che riflettono aspetti ricorrenti del dibattito scientifico internazionale, con specifico riferimento agli ambiti del *lifelong learning* (Cochran-Smith, 2006; Cochran-Smith, Feiman- Nemser & McIntyre, 2008):

1. Conoscenze
2. Apprendimento in formazione
3. tirocinio e pratiche didattiche
4. Esiti formativi
5. Coerenza
6. Reclutamento e selezione
7. Diversità
8. Giustizia sociale

L'apprendimento in formazione e il tirocinio come pratica didattica, sono strettamente intrecciate e legate alle conoscenze. La seconda questione considera le possibili prospettive per definire l'apprendimento dei futuri insegnanti, in particolare durante il tirocinio: come addestramento a specifici comportamenti in classe, come sviluppo di schemi interpretativi di pratiche didattiche partecipando a comunità di ricerca, oppure come apprendimento esperienziale, sul campo. Nella terza questione, ci si interroga su come tener conto, durante il tirocinio, di competenze e abilità ritenute necessarie per un insegnamento efficace (Cochran-Smith, 2006, p. 46). Ciò include i modi in cui le pratiche didattiche riflettono il ruolo degli insegnanti nelle comunità scolastiche e sociali, e le attività riflessive, di teorizzazione sulle pratiche, in rapporto alle esperienze sul campo. La coerenza del percorso formativo va perseguita attraverso la progettazione comune di linee-guida, con altrettanta attenzione comune – a tutti i livelli - per gli esiti formativi.

Il quadro di riferimento di Cochran-Smith individua, inoltre, le premesse fondamentali per una comprensione efficace delle pratiche formative. Tra queste, le questioni seguenti

appaiono di particolare rilevanza, per l'attenzione ricevuta nel dibattito internazionale:

- Il presupposto della complessità di questioni e fenomeni, contro il pericolo di semplificazioni e dicotomie
- L'importanza di collegarsi alle radici storiche di questioni ricorrenti, considerando le implicazioni di ri-contestualizzazioni in orditi politici, sociali, economici diversi
- Le politiche sottese ad orientamenti, pratiche o riforme, in relazione a particolari costellazioni di attori, con influssi e sistemi di valori differenti. (Cochran-Smith, 2006, p. 47)

Una parte importante dell'azione pedagogica si fonda su una "improvvisazione regolata" con automatismi, che fa appello ad un *habitus* personale e professionale, piuttosto che a più generici saperi. L'*habitus* interviene nella microregolazione di azioni, orientamenti quotidiani e routines solo parzialmente controllati dalla coscienza – particolarmente in contesti di gestione delle urgenze, dove l'improvvisazione viene regolata da schemi percettivi e decisionali che coinvolgono debolmente pensiero razionale e saperi espliciti. Sembra possibile e opportuno formare l'*habitus* come disposizione ad attivare strumenti di analisi, autoregolazione, presa di coscienza, messa in questione, per modificare l'*habitus* stesso, con un "lavoro su di sé" (Perrenoud, 2006, p. 199-200).

Anche nel caso di un'attivazione deliberata di saperi e regole, identificare situazione e momento opportuni può rivelare l'*habitus*. La mobilitazione di tali risorse cognitive, diverse dai saperi, può chiamare in causa intuizioni e sensazioni, in parte inconsapevoli, come anche conciliare l'azione razionale con aspetti relazionali ed emozionali in una situazione (Perrenoud, 2006, p.178).

L'orientamento coerente di un programma formativo degli insegnanti, con idee guida chiare, condivise e diffuse nel *lifelong learning* ha dimostrato di esercitare un maggior impatto formativo rispetto ad aspetti strutturali e organizzativi (Tatto, 1996; Darling-Hammond, 2000).

Per l'efficacia formativa, occorrerà la revisione di quattro aspetti critici e sostanziali, da esaminare in base al principio della coerenza complessiva, alle modalità delle relazioni

tra componenti e attori nel programma, e i collegamenti concettuali tra le componenti stesse: aspetti sociali e politici del contesto istituzionale; organizzazione e obiettivi dei curricula formativi; caratteristiche di candidati e formatori; curricula formativi in termini di corsi, tirocinio, metodologie formative, e impatto di sistemi di valutazione dei programmi (Kennedy, 1998; Darling- Hammond, 2000, 2006; Zeichner & Conklin, 2008).

1.3 Modelli di valutazione degli insegnanti in Unione Europea

Negli ultimi venti anni si è registrato un aumento crescente della valutazione del lavoro degli insegnanti, che in alcuni paesi ha significato l'introduzione di modelli di *accountability* degli insegnanti. Tali modelli sono stati brevemente analizzati nella pubblicazione Eurydice "Modelli di valutazione degli insegnanti" (2009). I modelli presi in considerazione riguardano vari ambiti: dalla tradizionale ispezione esterna individuale basata sui processi, all'autovalutazione della scuola, che include la valutazione standardizzata degli apprendimenti degli alunni, passando dalla valutazione individuale interna effettuata dal capo di istituto. Queste diverse modalità di valutazione tendono sempre più a intersecarsi, creando in certi paesi delle reti di valutazioni interne ed esterne, individuali e collettive. Contrariamente a quanto accadeva un paio di decenni fa, in cui prevaleva la valutazione individuale degli insegnanti, progressivamente sostituita da una valutazione collettiva del gruppo docente, dal 2005, le valutazioni individuali tendono di nuovo a svilupparsi, in linea con una differenziazione delle carriere e delle promozioni stipendiali.

Se tradizionalmente, la valutazione individuale si imponeva soprattutto come controllo dei processi, oggi le nuove modalità di valutazione pongono più l'accento sui risultati, inoltre, con l'autonomia e la decentralizzazione crescenti si ha sempre meno l'imposizione di norme nazionali o regionali.

Dall'analisi dei differenti modelli si può affermare la mancanza di un modello omogeneo di valutazione dei docenti o di un modello prevalente.

Alcuni modelli rilevati possono essere i seguenti:

- Valutazione individuale svolta da ispettori. Molti paesi trovano

nell'ispezione degli insegnanti svolta da un corpo di specialisti esterni all'istituto la modalità più consolidata di valutazione degli insegnanti. Gli ispettorati possono dipendere dalle autorità nazionali, come in Francia, o essere sotto la tutela delle autorità regionali incaricate dell'istruzione, come in Germania, Spagna o Austria.

- Valutazione individuale svolta da ispettori e capo di istituto. La valutazione esterna degli insegnanti svolta dagli ispettori viene talvolta integrata da una valutazione interna svolta dal capo di istituto come nel caso francese e tedesco corpo superiore del personale ispettivo. Questa armonizzazione permette di equilibrare le scale di votazione tra i diversi valutatori e di aggiornare le votazioni didattiche più vecchie.
- Valutazione individuale svolta dal capo di istituto. In alcuni paesi europei la valutazione degli insegnanti viene effettuata internamente dal capo di istituto, che si assume l'intera responsabilità della sua scuola e quindi anche dei suoi docenti. Caso esemplare è quello della Polonia in cui per tutti i livelli di istruzione, è il capo di istituto a effettuare la valutazione della performance professionale degli insegnanti, che si svolge su sua iniziativa, o su richiesta dell'insegnante, dell'autorità educativa regionale, del consiglio di istituto o su richiesta del consiglio dei genitori. Durante questa valutazione, il capo di istituto può richiedere il parere dell'organo di rappresentanza degli studenti. In Olanda, in cui gli istituti scolastici godono di una forte autonomia, gli insegnanti sono nominati dal consiglio di istituto, che è responsabile del personale, e anche del reclutamento, della formazione e della valutazione del suo staff educativo. Quindi sarebbe corretto dire che gli organi di valutazione degli insegnanti sono le scuole stesse. Nella pratica è poi il capo di istituto, in qualità di rappresentante della scuola, che si occupa della valutazione.
- Valutazione delle scuole (autovalutazione) anziché dei singoli docenti. In questo modello si riconoscono prevalentemente i paesi del Nord in cui non esistono forme regolamentate di valutazione dei docenti. La selezione di qualità sui docenti avviene già a priori al momento

dell'assunzione che viene fatta dalla municipalità o dalla scuola stessa. Sono poi le scuole a definire i compiti dei docenti in una programmazione annuale, e rendiconto dei propri esiti alla municipalità e questa, a sua volta, allo Stato.

- Valutazione delle scuole e dei singoli docenti da parte di più soggetti: Inghilterra
- È il caso emblematico dell'Inghilterra che costituisce un modello a sé in quanto paese che più si è spinto verso un modello di gestione delle scuole di tipo manageriale e privatistico. Gli organi responsabili della valutazione degli insegnanti sono: il Capo di istituto insieme, un consulente esterno nominato dallo *school governing body*, 2 o 3 membri di quest'ultimo. Il processo di gestione della performance degli insegnanti si basa su standard professionali che definiscono compiti, conoscenze e competenze degli insegnanti ad ogni tappa della loro carriera.

1.4 Prospettive teoriche sulla formazione degli insegnanti

1.4.1 Alcuni paradigmi della formazione degli insegnanti.

Alcuni studi di area francofona riconoscono, nell'ambito della formazione degli insegnanti, la coesistenza di differenti paradigmi – nuclei di rappresentazioni riguardo la natura dell'insegnamento e il modo in cui si apprende ad insegnare. Le ricerche riconoscono il loro influsso nell'orientare possibili risposte sulla questione delle competenze professionali dell'insegnante, della loro genesi e natura cognitiva, riflesse in modalità di formazione che privilegiano determinate competenze e pratiche (Paquay & Wagner, 2006). Vengono declinati sei paradigmi sulla natura dell'insegnamento, dalle finalità e strategie differenti, per definire l'insegnante professionista:

1. Un docente istruito che domina le conoscenze;
2. Un tecnico che ha acquisito competenze tecniche in modo sistematico

3. Un esperto artigiano che ha acquisito sul campo schemi d'azione contestualizzati
4. Un professionista riflessivo che costruisce un sapere esperienziale sistematico e comunicabile, in parte teorizzato
5. Un attore sociale impegnato in progetti collettivi, cosciente dell'importanza di aspetti sociali nelle pratiche
6. Una persona che opera un continuo sviluppo individuale e identitario.
(Paquay & Wagner, 2006, pp. 150-151)

Per ogni paradigma si possono considerare alcuni problemi di ordine metodologico rispetto agli orientamenti formativi.

Gli studenti, futuri insegnanti, spesso ritengono il tirocinio come un momento prioritario di apprendimento in formazione, per apprendere automatismi e schemi d'azione utili nello svolgimento del lavoro in classe. Tuttavia, ciò si può tradurre in saperi pratici altamente contestualizzati, indipendenti da ogni teoria – come se l'insicurezza dei tirocinanti in condizioni complesse li rendesse resistenti alla riflessione teorica, nell'aggrapparsi a pratiche tradizionali e “ricette” (Calderhead, 1992).

Per quanto riguarda in particolare il paradigma attualmente più dominante del professionista riflessivo, Egli sa “produrre metodicamente dispositivi e strumenti d'intervento, esplicitare e giustificare i loro fondamenti, e valutare sistematicamente gli effetti” (Schön, 1987, p. 20; Paquay & Wagner, 2006, p. 154).

Perrenoud riprende il concetto dell'insegnante professionista – che opera in autonomia e responsabilità dopo una formazione impegnativa, appartenendo ad un'organizzazione con un codice etico - definendo la professionalizzazione come capacità di accumulare l'esperienza, e riflettere sulle pratiche per riorganizzarle (Perrenoud, 1994). Formare professionisti riflessivi richiede dunque il coinvolgimento fondamentale di formatori esperti che siano disposti alla riflessione, che siano in grado di proporre molteplici proposte formative, giustificando e chiarendo le scelte di progettazione didattica, elaborando procedure e strumenti didattici sulla base di teorie psicologiche e cognitive e che sappiano effettuare autovalutazioni del tirocinio.

L'idea dell'insegnamento come pratica mediata da contesti sociali e linguaggi nei quali

si realizza, considera le capacità degli insegnanti filtrate e definite, seppure parzialmente, dal quadro originario di esperienze e culture di appartenenza, nel cui ambito si attua, in senso più ampio, un “apprendistato di osservazione” (Lortie, 1975).

Si ribadisce così la natura mediata, situata e politica delle concettualizzazioni di conoscenza, apprendimento, insegnamento – e delle capacità degli insegnanti - che si sviluppano e comprendono tramite interazioni con individui e contesti, riflettendosi in strutture organizzative, azioni e pratiche, relazioni sociali e materiali curriculari, in contesti scolastici e formativi (Cochran-Smith, 2006).

Poiché l’insegnante impara dalle pratiche, creando costantemente nuove conoscenze in rapida successione, il concetto di capacità implica stabilire procedure abituali (routines) per gestire la complessità dei processi in classe, e al contempo elaborare situazioni presenti attraverso il filtro di esperienze, conoscenze, abilità e disposizioni, e del proprio contesto sociale (Ball & Cohen, 1999).

Seconda una prospettiva prevalente dell’insegnamento quale pratica socialmente mediata, lo sviluppo di capacità adattiva non risulta essere un fenomeno individuale, ma si realizza attraverso processi ed esiti collettivi, ed in cui le caratteristiche dei contesti di apprendimento e socializzazione professionale degli insegnanti possono ostacolare o favorire pratiche innovative.

La possibilità di integrare, da parte degli insegnanti, conoscenze, abilità e disposizioni richiede il riferimento e il supporto di dati di natura diversa, che includano risultati ed esiti degli studenti, del loro apprendimento e sviluppo come cittadini e individui, insieme a punti di vista dei colleghi, aspettative e bisogni della comunità sociale. L'integrazione delle conoscenze, abilità e disposizioni declina una capacità di raccogliere, analizzare, interpretare dati in modalità collaborativa - non solo esiti d’insegnamento e apprendimento a livello di classe o istituzione scolastica, ma anche dati provenienti da valutazioni esterne - e tradurre tali interpretazioni in maggiori opportunità di apprendimento (Taylor & Nolen, 2004).

In ambito francofono, l’insegnante viene definito come “professionista dell’organizzazione delle situazioni di apprendimento”, che esercita pratiche professionali specifiche, e deve quindi appropriarsi delle adeguate capacità per realizzare in autonomia e responsabilità atti intellettuali non routinari, verso obiettivi specifici in situazioni complesse.

Un insegnante professionista dovrebbe dunque essere in grado di:

- Analizzare situazioni complesse con molteplici griglie di lettura
- Scegliere in modo rapido e riflessivo strategie adatte a obiettivi e fini educativi
- Selezionare e organizzare mezzi adeguati dal proprio repertorio di conoscenze, tecniche e strumenti
- Rivedere rapidamente i propri piani in funzione dell'esperienza
- Analizzare in modo critico azioni e risultati
- Essere disponibile ad apprendere e cambiare nel corso di tutta la carriera.

L'insieme diversificato di saperi, rappresentazioni e teorie personali e schemi di azione, può essere sintetizzato con il termine “competenze professionali” - di ordine cognitivo, affettivo, conativo e pratico, e di natura tecnico-didattica e relazionale-pedagogica.

Le rappresentazioni vengono definite come “organizzazioni dinamiche multidimensionali di significati dalle connotazioni affettive, accordate a soggetti, classi, relazioni o strutture in situazioni definite”; collegate a compiti e decisioni, possono essere personali oppure collettive (Charlier, 2006, p.39). Gli schemi d'azione o *habitus*, in quanto “schemi di percezione, valutazione e decisione”, attivano poi i saperi trasformandoli in competenze. Secondo Perrenoud “Il professionista riflette prima, durante e dopo l'azione. Nel corso della sua riflessione, utilizza rappresentazioni e saperi di fonti diverse. Senza questa capacità di mettere in gioco e attualizzare i saperi (attraverso gli schemi d'azione), non ci sono competenze, ma soltanto conoscenze (Perrenoud, 1994, pp. 46-47).

L'insegnante solitamente dispone anche di un repertorio di comportamenti, più o meno automatizzati, messi in opera tramite schemi d'azione per situazioni particolari. Queste catene di comportamenti (routines) costituiscono risposte possibili a stimoli dell'ambiente, oppure traduzioni in atti delle decisioni prese in fase di programmazione (Charlier, 2006). Il ruolo particolare dell'*habitus* professionale, o schema d'azione, viene spiegato da Perrenoud (2006), riprendendo un concetto di Bourdieu (1972): in

quanto “grammatica generatrice di pratiche” e “struttura strutturante”, l’*habitus* permette di affrontare una grande varietà di situazioni, con adattamenti marginali.

Una parte importante dell’azione pedagogica si fonda su una “improvvisazione regolata” con automatismi, che fa appello ad un *habitus* personale e professionale, piuttosto che a più generici saperi. L’*habitus* interviene nella microregolazione di azioni, orientamenti quotidiani e routines solo parzialmente controllati dalla coscienza – particolarmente in contesti di gestione delle urgenze, dove l’improvvisazione viene regolata da schemi percettivi e decisionali che coinvolgono debolmente pensiero razionale e saperi espliciti. Sembra possibile e opportuno formare l’*habitus* come disposizione ad attivare strumenti di analisi, autoregolazione, presa di coscienza, messa in questione, per modificare l’*habitus* stesso, con un “lavoro su di sé” (Perrenoud, 2006, pp. 199-200). Anche nel caso di un’attivazione deliberata di saperi e regole, identificare situazione e momento opportuni può rivelare l’*habitus*. La mobilitazione di tali risorse cognitive, diverse dai saperi, può chiamare in causa intuizioni e sensazioni, in parte inconsapevoli, come anche conciliare l’azione razionale con aspetti relazionali ed emozionali in una situazione (Perrenoud, 2006, p.178).

L’orientamento coerente di un programma formativo degli insegnanti, con idee guida chiare, condivise e diffuse nel *lifelong learning* ha dimostrato di esercitare un maggior impatto formativo rispetto ad aspetti strutturali e organizzativi (Tatto, 1996; Darling-Hammond, 2000).

Per l’efficacia formativa occorrerà la revisione di quattro aspetti critici e sostanziali: 1) aspetti sociali e politici del contesto istituzionale; 2) organizzazione e obiettivi dei curricula formativi; 3) caratteristiche di candidati e formatori; curricula formativi in termini di corsi, tirocinio, metodologie formative, e 4) impatto di sistemi di valutazione dei programmi (Kennedy, 1998; Darling-Hammond, 2000, 2006; Zeichner & Conklin, 2008). Tali aspetti andranno esaminati in base al principio della coerenza complessiva, alle modalità delle relazioni tra componenti e attori nel programma, e ai collegamenti concettuali tra le componenti stesse.

I casi studiati da Zeichner e Conklin (2008) sottolineano soprattutto il valore del coordinamento tra formatori di aree diverse e i collegamenti tra corsi e tirocinio.

1.4.2 *Le specificità della formazione iniziale.*

Hagger e McIntyre (2006), grazie ad una rassegna dettagliata di ricerche ed esperienze sull'apprendimento degli insegnanti e *teacher expertise*, hanno individuato gli elementi centrali di un approccio formativo che vuole essere coerente e realistico per la preparazione di insegnanti che sappiano insegnare.

I ricercatori si interrogano in merito al contributo della formazione alla qualità educativa, declinando tre aspetti principali :

- a. Preparare insegnanti competenti nell'azione didattica, che sappiano imparare costantemente per migliorare il proprio insegnamento
- b. Valutare criticamente
- c. Assimilare le innovazioni (Hagger & McIntyre, 2006).

Per un insegnamento flessibile e sicuro, sensibile alle richieste dell'ambiente, gli autori, dopo avere analizzato l'ampia gamma di conoscenze e saperi necessari agli insegnanti, ritengono fondamentale concentrarsi sullo sviluppo della capacità di azione efficace in classe – definita *classroom teacher expertise* - in rapporto a tempi formativi limitati. L'articolato processo dell'insegnamento lo imporrebbe, orientando verso un curriculum formativo che promuova l'apprendimento legato a contesti e formatori scolastici, mediante principi e metodi realistici, e riflessioni scientificamente fondate sulle competenze necessarie.

Diversi studi concordano con le conclusioni di Hagger e McIntyre riguardo la natura per lo più tacita di pensieri e valutazioni durante la interazione didattica, che non richiedono, generalmente, di essere esplicitati.

I ricercatori sottolineano poi due caratteristiche del pensiero pratico degli insegnanti in azione: la prima il suo essere estremamente personale, la seconda è l'alto livello di complessità. Sembra infatti che pensieri e azioni degli insegnanti ricevano coerenza da repertori di metafore e immagini che organizzano esperienze, schemi didattici e piani futuri in un insieme peculiare di conoscenze pratiche narrative che informano l'agire (Grant, 1992).

Se, come rilevato nelle conclusioni della ricerca, la fluidità ed l'efficacia della conoscenza tecnica "dell'arte professionale" dipendono da giudizi personali e intuitivi, da schemi olistici, da percezioni selettive, da conoscenze tacite e inconsce, allora i processi per sviluppare tale arte professionale saranno difficili per gli insegnanti in formazione iniziale o neo assunti. Infatti, questi ultimi dovranno impegnarsi in pratiche didattiche privi di gran parte delle conoscenze e delle caratteristiche necessarie. Risulta alta la tentazione di acquisire rapidamente le competenze sufficienti a sopravvivere in classe, comportando il mancato raggiungimento degli obiettivi minimi della formazione per un insegnamento di qualità. Per migliorare l'insegnamento e rispondere in modo critico alle innovazioni, occorrono capacità di valutare sistematicamente le proprie pratiche e le proprie conoscenze tecniche professionali (*craft knowledge*), in base ad una vasta gamma di criteri provenienti da pratiche, teorie e ricerche. Sono necessari, oltre a conoscenze, abilità e abitudini all'analisi, disposizioni di equilibrio e impegno nel lavorare su se stessi (Hagger & McIntyre, 2006).

Nei processi di apprendimento degli insegnanti in formazione, credenze e conoscenze personali danno forma ai progetti dei futuri insegnanti su cosa e come imparare, valori, preconcetti e interessi, inoltre, inevitabilmente filtrano e condizionano i modi di interpretare le esperienze formative e valutare i propri progressi. Come notano Hagger e McIntyre (2006, p. 42), "oltre ad estese esperienze di interazioni insegnanti-studenti, essi (i futuri insegnanti) hanno anche conoscenze riguardo persone e modalità di relazioni, e hanno teorie – seppur private – su come ci si comporta, o ci si dovrebbe comportare." Appare, quindi, di fondamentale interesse il confronto di credenze e progetti personali degli insegnanti su come apprendere a insegnare, con le aspettative ufficiali del programma formativo – nella misura in cui quest'ultime coincidono o contrastano con quanto crede e intende fare il soggetto in formazione. Se tali aspettative ufficiali vengono considerate solamente ostacoli da essere aggirati o superati, non vi potrà essere raggiunto un apprendimento significativo, né quindi una ricaduta durevole sulle pratiche d'insegnamento future.

Il tema delle credenze e della loro influenza su progetti personali dei futuri insegnanti riguardo il loro apprendimento, sembra innescare reazioni contraddittorie in ricercatori e formatori.

Da un lato, le credenze sono considerate all'origine delle difficoltà dei futuri insegnanti

ad implementare innovazioni e teorie discusse in contesti universitari, per rifugiarsi invece in pratiche tradizionalmente accettate; d'altro canto, le convinzioni personali rimangono nascoste, evitando una discussione produttiva di possibili verifiche e apprendimenti. Allo stesso modo, i preconcetti sull'insegnamento vengono generalmente descritti come problematici, errati e resistenti al cambiamento (Wang & Odell, 2002; Younger et al., 2004).

Tuttavia, viene notata la tendenza dei formatori universitari ad ignorare le credenze dei futuri insegnanti, oppure a concentrarsi sui modi per cambiarle (Hagger & McIntyre, 2006). Alcune ricerche portano a considerare convinzioni e ideali degli insegnanti in formazione con attenzione, ammonendo dal considerarli come ingenui, inutili o controproducenti, e dovrebbero invece esser presi in seria considerazione (Hagger & McIntyre, 2006). Alcune ricerche indicano la necessità di risolvere ansie e tensioni iniziali dei soggetti in formazione, per facilitare un apprendimento costruttivo. Così come credenze iniziali, preconcetti e priorità individuali possono divenire significativi punti di partenza per negoziare le attività di apprendimento (Calderhead & Robson, 1991; Wideen et al., 1998).

La centralità della dimensione umana nella formazione all'insegnamento, nelle sue molteplici sfaccettature (Connelly et al., 1997; Edmonds et al., 2002; Younger et al., 2004), è data dal fatto che “ la principale risorsa di cui si avvalgono gli insegnanti non è esterna, bensì consiste in loro stessi” (Hagger e McIntyre, 2006, p. 55). Le identità professionali e personali degli insegnanti sono connaturate da aspettative, ideali, visioni di sé e le realtà di studenti, colleghi e contesti scolastici, che possono essere anche in contrasto tra loro, comportando tensione, senso di inadeguatezza o incompetenza, e tradursi in atteggiamenti di conformismo o rinuncia. Sembra quindi necessario che i futuri insegnanti vengano supportati a mediare in modo riflessivo e realistico valori educativi e ideali, riconciliando ruolo professionale e identità personale. Per quanto riguarda i curricula formativi, si sottolinea l'importanza della qualità e durata delle esperienze di tirocinio, in quanto intrecciate con i corsi universitari. Nel tirocinio sono identificati alcuni elementi di efficacia: l'opportunità di osservare e discutere reciprocamente le pratiche tra tirocinanti e insegnanti esperti, e avere accesso a materiali, pratiche e risorse dei colleghi.

Il tirocinio rappresenta una delle componenti di maggior variabilità nei diversi curricula

formativi internazionali degli insegnanti in rapporto a numerose dimensioni:

- Durata (in termini di settimane e semestri, fino a un anno)
- Scansione temporale (esperienze di tirocinio distribuite, oppure concentrate in un periodo)
- Natura e livello delle responsabilità d'insegnamento dei corsisti in tirocinio.

Se si analizza la coerenza del programma, può variare la tipologia dei collegamenti tra esperienze di tirocinio e corsi universitari, in particolare per quanto riguarda coinvolgimento e conoscenze dei supervisor scolastici o i mentori, secondo l'accezione prevalente in Europa. Un altro elemento è dato dal modo in cui le pratiche di insegnanti esperti nelle classi osservate riflettono le visioni di apprendimento e insegnamento espresse dal programma (Hammerness, 2006). Infine, i programmi formativi si diversificano per livello di precisione e tempistica nel declinare le caratteristiche e i requisiti del tirocinio, e nei modi in cui le esperienze di pratiche didattiche vengono modulate e collegate in un continuum di complessità e autonomia crescenti (Brouwer & Korthagen, 2005).

Numerose ricerche hanno indagato le differenti strategie formative utilizzate nei diversi sistemi europei e mondiali – tra gli esempi di strategie, si possono menzionare: microteaching, simulazioni al computer, tecnologie video e multimediali, autobiografie, ricerca azione, e i già citati portfolio e studi di caso (Darling-Hammond et al., 2005; Grossman, 2005). I casi studiati riguardanti strategie e attività formative che indicano l'opportunità di rispecchiare metodi e strategie che si intende far acquisire ai corsisti per le loro pratiche didattiche, portandoli alla riflessione sui vantaggi di pratiche innovative, e a sperimentare la loro applicazione (Kennedy, 1998; Darling-Hammond, 2005). Sembrano poi essere efficaci, per l'interazione della formazione nel contesto delle pratiche, strategie atte a collegare l'apprendimento in formazione ai problemi reali delle pratiche di tirocinio – studi di caso, ricerca didattica, portfolio e valutazioni dell'insegnamento (Darling-Hammond, 2000, 2005).

1.4.3 Misure di accompagnamento degli insegnanti neo assunti

In diverse pubblicazioni sulla qualità dell'istruzione, gli insegnanti sono definiti come il fattore più importante che incide sulla qualità dell'istruzione nelle scuole (Barber e Mourshed, 2007). Il documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC (2010) "Programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici" (2010), dapprima ricorda che i responsabili politici che lavorano al miglioramento dei sistemi di istruzione sono chiamati ad elaborare politiche a sostegno dello sviluppo professionale degli insegnanti che, come abbiamo visto, rappresenta un processo che si snoda in un continuum che va dalla formazione iniziale degli insegnanti al momento del loro pensionamento.

In genere tale processo vede diversi fasi specifiche. Una prima fase si riferisce alla preparazione degli insegnanti durante la formazione iniziale, in cui si acquisiscono le conoscenze e le competenze di base. Una seconda fase è relativa all'introduzione alla professione, ovvero ai primi anni di confronto con la realtà di insegnante nella scuola. L'ultima fase è rappresentata dallo sviluppo professionale continuo.

Se è vero che tutti gli insegnanti passano attraverso queste fasi, la qualità del loro sviluppo dipende piuttosto in larga misura dal sostegno concesso loro in ciascuna fase.

La commissione sottolinea che gli insegnanti devono poter beneficiare di un effettivo sostegno personale e professionale durante tutta il loro percorso lavorativo ed, in particolare, nei primi anni d'insegnamento, in cui sarebbe auspicabile la partecipazione ad un programma di introduzione alla professione.

Le misure di sostegno volte ai neo assunti, in Europa non sono omogenee: l'introduzione alla professione è generalmente considerata una forma di programma di sostegno per i nuovi insegnanti a inizio carriera.

In alcuni paesi, l'introduzione alla professione è rivolta ai nuovi insegnanti che hanno completato la formazione iniziale, hanno conseguito il relativo titolo di studio (una laurea) e hanno un'abilitazione o un'autorizzazione all'insegnamento. In altri paesi, l'introduzione alla professione è rivolta agli insegnanti che hanno il titolo di studio richiesto ma non ancora un'abilitazione all'insegnamento; in tali casi, sono considerati insegnanti "candidati" o "in prova" o "tirocinanti" e la fase di introduzione alla professione può terminare con una valutazione formale delle loro competenze nel

campo dell'insegnamento e una decisione in merito al loro inserimento nella professione. In altri paesi, l'introduzione alla professione è rivolta agli insegnanti che non sono ancora qualificati e non hanno un'abilitazione all'insegnamento; in tali casi, la distinzione tra la formazione iniziale e l'introduzione alla professione diventa poco chiara. Nella maggior parte dei paesi europei, non esiste alcun sistema statale di introduzione alla professione in quanto tale. La fase di introduzione alla professione dura generalmente tra dieci mesi e due anni. In Grecia, Spagna, Italia e Cipro, gli insegnanti devono seguire una formazione obbligatoria durante il proprio periodo di prova, la cui lunghezza varia in misura considerevole. Anche Francia, Liechtenstein e Turchia prevedono una formazione obbligatoria per i nuovi insegnanti a inizio carriera. Durante l'introduzione alla professione, i neo insegnanti a inizio carriera svolgono in tutto o in parte i compiti affidati agli insegnanti con esperienza e sono retribuiti per la propria attività. La maggior parte dei paesi prevede tale "fase di introduzione alla professione" oltre alla formazione professionale obbligatoria ricevuta prima del conseguimento di un diploma d'insegnamento.

Nonostante i diversi richiami della Commissione, nella maggior parte dei paesi, i nuovi insegnanti non hanno accesso a misure di sostegno coerenti e sistematiche; laddove esistono misure di sostegno, esse sono relativamente asistematiche e non pienamente integrate nel sistema di istruzione. Non esiste un modello unico di politiche efficaci di introduzione alla professione; i programmi di introduzione alla professione analizzati nel presente documento mostrano una grande diversità: possono essere volontari o obbligatori, localizzati o nazionali; possono o meno essere collegati a periodi di prova o alla valutazione delle competenze degli insegnanti.

L'ampia rassegna presentata da Bourque e colleghi (2007, op. cit.), pone in rilievo come la ricerca educativa da tempo evidenzi le diverse problematiche legate all'ingresso del docente novizio o neo assunto nella vita professionale.

Le ricerche in questo particolare settore investono due principali aree che riguardano: l'una l'analisi dei processi sociali, cognitivi, affettivi, che si sviluppano nella vita del novizio, l'altra, parallelamente, l'identificazione delle misure d'aiuto e supporto da mettere in atto per facilitare l'inserimento professionale.

In area francofona europea e nordamericana si evidenziano più gli aspetti sociali della tematica in oggetto; l'inserimento professionale è analizzato come processo sociale, nel

quale sono implicati diversi attori e istituzioni storicamente costruite, logiche d'azione sociale, esperienze biografiche all'interno del mercato del lavoro e del mondo scolastico. Secondo questo indirizzo Lévesque e Gervais (2000) identificano l'inserimento professionale come attività di confronto con tre frontiere: quella funzionale, che consiste nel diventare insegnanti efficaci; quella inclusiva, che designa l'acculturazione e l'appartenenza a un corpo professionale e ad un istituto scolastico; la frontiera gerarchica come riconoscimento sociale a seguito dell'ingresso formale nello status professionale.

Mukamurera (2005) descrive la fase dell'ingresso in ambito professionale delineando tre processi d'inserimento: all'interno della sfera dell'impiego e del lavoro, all'interno di un'istituzione e all'interno di un ruolo.

In area anglosassone si parla di "induzione professionale" (*teacher induction*) ed il focus sembra essere posto più specificamente e pragmaticamente (Bourque et. al, op. cit.) sul processo formale di supporto professionale ai nuovi insegnanti, in particolare ci si concentra sulle modalità di sostegno verso le loro principali preoccupazioni e sull'organizzazione dello sviluppo professionale anche tramite la formazione dei mentori. Al di là delle differenze di prospettiva, gran parte delle ricerche svolte all'interno di questi due contesti geografici concordano nel ritenere il primo anno d'insegnamento un momento assai difficoltoso, paragonabile a una fase di sopravvivenza (ibidem). Si riconosce in generale la condizione d'isolamento e solitudine del neo assunto, con il conseguente permanere e rinforzarsi del vissuto individualistico della professione (Viteritti, 2004). Sembrerebbe, come concordano la maggior parte delle ricerche, che tra le cause di tale situazione vi sia una inadeguata formazione iniziale (Ewart et. al.1999).

Alcune ricerche mostrano come un eccessivo ruolo assegnato alla teoria trasferita agli studenti (Cochran-Smith, 2001), con un marcato scarto fra formazione teorica e realtà della pratica, a discapito di quest'ultima (Mukamurera, 2005), e la mancanza di una preparazione ad affrontare la complessità tipica delle situazioni scolastiche reali (Russell, McPherson, Martin, 2001), provocherebbero nei novizi quei fenomeni di difficoltà, disorientamento, frustrazione e solitudine di fronte alle situazioni scolastiche. Fenomeni che dai diversi autori vengono denominati *transition shocks* (Korthagen, Kessels,, 1999), *choc de la pratique* (Mukamurera, 2004, 2005) o *reality shocks*

(Korthagen, Loughran, Russell, 2006).

In merito, Worthy osserva che

“I nuovi insegnanti spesso iniziano il loro primo anno di lavoro pieni di speranze e ideali, ma subito incontrano una realtà molto diversa e difficile rispetto alle loro aspettative. In altri campi, come nell’ambito della giurisprudenza o della medicina, i novizi hanno molte opportunità di osservare e lavorare accanto a professionisti più esperti e possono assumere gradualmente le responsabilità professionali. Contrariamente per gli insegnanti ci si aspetta che dal primo giorno di lavoro essi assumano pienamente i doveri di un insegnante esperto, inclusi quelli di istruire, gestire e prendersi cura di una classe completa di studenti, contestualmente ad una moltitudine di responsabilità parallele” (2005, p. 380).

Diversi elementi contribuirebbero al disagio dei neoassunti: l'assenza di una cultura di comunità all'interno delle scuole, intesa come principi, comportamenti e pratiche condivise, lo scarso riconoscimento dei colleghi più esperti, la mancanza di attività di gruppo e di materiali e strumenti costruiti e utilizzabili in comune, l'assenza di supporti pedagogici, ma anche morali e psicologici (Scanagatta, 2004; Admiraal et al. 1998) per affrontare e superare gli ostacoli e le difficoltà incontrate. Per gli insegnanti neoassunti si tratta della mancanza di legittimazione della loro presenza nell'istituto scolastico, d'un disconoscimento del loro status d'insegnanti (Bourque et al., op. cit.).

1.4.4 E-learning e formazione insegnanti

Nella comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Parlamento europeo e al Consiglio, riunitasi a Bruxelles nel 2007, si riafferma la complessità della professione docente, che si trova a dover fronteggiare una serie di richieste sempre maggiori e diversificate. Accanto alla solida padronanza dei contenuti disciplinari, agli insegnanti è richiesta un'adeguata capacità di gestire e modulare in maniera differenziata le forme e i modi con cui il sapere può essere comunicato e trasmesso, nonché la capacità di cogliere le specificità dei contesti e delle situazioni modificando di seguito il proprio operato. I processi di apprendimento acquistano rilevanza strategica sia dal

punto di vista culturale che economico; il paradigma dell'apprendimento cambia, non più informare per la formare, ma un apprendimento che attraversa *i rumori dell'informazione* senza lasciarsi condizionare (Noto, 2001). Una migliore qualità dell'educazione scolastica dipende da molti fattori, in primis il miglioramento dei sistemi di reclutamento e di formazione degli insegnanti.

Già da diversi anni, i limiti evidenziati dalle tradizionali forme di aggiornamento hanno portato i ricercatori ad elaborare e sperimentare diverse modalità di formazione per gli insegnanti, soprattutto in servizio. Partendo da diverse ipotesi sull'apprendimento degli adulti e sull'identità professionale del docente, una delle modalità formative che negli ultimi anni si è affermata, anche sulla scia delle indicazioni europee è quella che prevede l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Boldizzoni e Nacamulli (2004) sostengono che questo fenomeno è da collegare al fatto che in anni recenti si è assistito al declino della formazione realizzata prevalentemente in aula e si è vista una grande proliferazione di nuovi metodi “fuori dall’aula” quali: *l’outdoor* e *l’indoor*, i giochi aziendali, il teatro d’impresa, il *coaching*, il *counseling*, il *mentoring* e *l’e-learning*. Nell'*e-learning*, il percorso formativo di un individuo nella sua globalità si ridefinisce in un articolato percorso, reale e virtuale allo stesso tempo, in cui si integrano metodologie e strumenti di diversa natura ed in cui diventa impossibile fare una netta distinzione tra lavoratore e persona in apprendimento, visto che *l’e-learning* diventa un aspetto essenziale dell’attività lavorativa oltre che del *lifelong learning*. Una serie di ricerche specifiche sull'*e-learning* hanno indagato come questo possa essere utilizzato per migliorare la qualità della formazione. Tra i cambiamenti che più andrebbero attesi vi è la costruzione di comunità d’apprendimento, ovvero reti di supporto sociale reciproco fra studenti (Hiltz, Goldman, 2005). Si tratta di reti asincrone di apprendimento, in grado di offrire molteplici opportunità. La possibilità di formarsi on-line permette l’utilizzo di una serie di strumenti quali forum, posta elettronica, blog, che favoriscono la riflessione sul lavoro svolto. L’esplicitare per iscritto il proprio pensiero agli altri membri della comunità aiuta ad esprimersi con la maggior chiarezza e logicità possibile. Inoltre, la possibilità di usare strumenti asincroni permette ad ogni partecipante di usufruire delle risorse e di interagire con gli altri in ogni momento e in qualsiasi luogo. Nella formazione degli insegnanti merita uno sguardo di particolare attenzione il concetto di comunità professionale (per il cui approfondimento si rimanda

al cap. 3, in questo lavoro); La comunità professionale viene considerato come luogo sociale e fisico in cui si compiono l'apprendimento e il lavoro, perché “le specifiche competenze e conoscenze non stanno nella “testa” dei soggetti più esperti, ma nell'organizzazione delle attività e nel significato sociale attribuito ad esse” (Fabbri, 2007, p. 49); comunità come contesto “naturale” e necessario all'interno del quale si costruisce e acquisisce significato la professione dell'insegnante: “Il più significativo sviluppo professionale si realizza non attraverso un workshop o durante isolati periodi di aggiornamento, ma nel contesto delle comunità professionali – comunità di discorso, comunità di apprendimento”. (Mc Laughlin, 1994, p. 31). Gli insegnanti possono prendere parte a molteplici comunità di apprendimento, “ciascuna delle quali presenta qualcosa di diverso dalle altre e rappresenta dunque un luogo strategico di crescita professionale” (ivi, p. 31). Diversi autori (Berry, Clemans, Kostogritz, 2007) riconoscono la comunità professionale come una struttura organizzativa che guida e supporta lo sviluppo professionale dei docenti secondo alcuni tratti principali: a) collaborazione, che rappresenta un fattore-chiave dello sviluppo professionale; b) continua e collettiva focalizzazione sull'apprendimento e sui risultati degli studenti; c) condizioni strutturali e fisiche di abbandono dell'isolamento dell'insegnante nella classe; d) attenzione alle risorse umane e alle specifiche capacità di ogni partecipante alla comunità; e) interazioni dialogiche riflessive e condivisione di pratiche; f) solide leadership distribuite (Tudball, 2007). Una significativa trasformazione delle pratiche scolastiche sarebbe il risultato dello sviluppo professionale dei docenti e si realizzerebbe all'interno di collaborative comunità di apprendimento nelle quali gli insegnanti riflettono e ricercano collettivamente sulle proprie pratiche e condividono i processi decisionali (Depler, 2007).

1.5 La formazione degli insegnanti in Italia

1.5.1 La formazione iniziale universitaria per i docenti di ogni ordine e grado.

Da circa tre decenni in tutti gli stati europei la formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria e secondaria è diventata una delle questioni centrali delle politiche educative: profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali rendono infatti sempre più impegnativo il compito della scuola e richiedono una preparazione didattica

degli insegnanti sempre più specifica e complessa.

L'Italia, inserendosi piuttosto in ritardo in questo percorso di cambiamento, tra la fine degli anni '90 e gli inizi del 2000 ha dato il via ad una serie di riforme che la stanno allineando alla maggior parte dei paesi europei. In particolare la scuola italiana è stata investita da cambiamenti radicali che vanno dal riordino dei cicli scolastici, con i relativi programmi e ordinamenti, alla formazione universitaria di tutti i docenti. Per quanto riguarda quella degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, si è passati da una preparazione che si limitava alla scuola secondaria superiore, Istituto Magistrale, ad una formazione universitaria obbligatoria, sancita dal decreto ministeriale 26.5.1998, che istituì il Corso di laurea quadriennale per la preparazione dei maestri e abilitante all'insegnamento. I percorsi di formazione per gli insegnanti furono differenziati in due indirizzi di studio, uno per la scuola d'infanzia ed uno per quella primaria.

Nella stessa sede si definì anche la proposta formativa delle attività didattiche aggiuntive (ADA) al corso di laurea per l'abilitazione all'insegnamento sui posti di sostegno, della durata semestrale.

Il decreto 26.05.98, dopo anni di riflessione, attuò il contenuto della legge 341 del 1990, che negli art. 3 e 4 decretava la formazione universitaria per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, adeguando la formazione degli insegnanti italiani a quella già presente nel resto d'Europa.

Appare importante sottolineare come l'attuazione della legge fece seguito ad una riflessione approfondita sulle competenze necessarie a coloro che volessero lavorare in campo educativo. Come vedremo meglio, istituire il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP), significò riconoscere e porre rimedio alla scarsa rilevanza formativa degli itinerari scolastici, troppo brevi e con caratteristiche di basso livello culturale, che avevano connotato la preparazione dei maestri. Con il nuovo Corso di Laurea si attribuiva, finalmente, importanza di rilievo alle competenze necessarie ad una preparazione degli insegnanti seria e incisiva (Kanizsa, Gelati, 2010). Competenze relative non solo all'area più prettamente psico-pedagogica ma anche alla didattica generale e alle didattiche delle discipline, oltreché ad una preparazione disciplinare. A tal fine il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti vede impegnati docenti universitari dei vari ambiti disciplinari.

In questa direzione si colloca, come abbiamo visto, anche la forte esigenza europea di

realizzare un significativo interscambio fra università e scuole, per la progettazione e la realizzazione dell'intero percorso formativo.

Per giungere a tale obiettivo vi fu un proficuo scambio tra Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Università, soprattutto riguardo al tirocinio didattico che avrebbe accompagnato l'intero percorso di studi universitario. Per raccordare al meglio il lavoro delle due Istituzioni furono distaccati presso l'Università, a tempo parziale o a tempo totale, dirigenti scolastici ed insegnanti con funzione di supervisori al tirocinio, con i quali i docenti universitari avrebbero dovuto interagire per avviare percorsi in cui teoria e prassi fossero coesi. La legge rese anche obbligatori i laboratori pedagogico-didattici, straordinario momento per mediare insegnamenti impartiti e realtà di tirocinio vissuto.

Per ciò che concerne invece i curricoli formativi, la Legge sull'autonomia degli atenei, Legge Bassanini (n° 127 del 1997), ha consentito ai diversi organismi formativi di offrire agli studenti propri curricula, strutturati all'interno di alcuni Criteri generali definiti a livello nazionale nel 1998. Sono state previste quattro tipologie di attività formative, comuni ai due diversi percorsi formativi del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) e della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS):

- Area di formazione alla funzione docente, centrata sull'acquisizione delle indispensabili attitudini e competenze nelle scienze dell'educazione, compresi gli sviluppi più recenti sulle tecnologie didattiche e in altri aspetti trasversali della funzione docente
- Area che comprende le tematiche disciplinari relative all'ordine di scuola o all'indirizzo in cui si intende svolgere l'insegnamento
- Area riguardante i laboratori didattici, quale primo incontro tra teoria e pratica, indispensabile per un'adeguata formazione professionalizzante: trovano spazio le attività di riflessione sulle esperienze didattiche svolte durante il tirocinio
- Area relativa al tirocinio, si realizza in questa area l'incontro con la realtà scolastica. Si svolgono attività volte alla programmazione, progettazione e attuazione degli interventi sia come tirocinio indiretto sia come

tirocinio pratico, tramite azioni d'insegnamento

L'offerta didattica del corso di laurea quadriennale, coerentemente con gli obiettivi specifici, prevedeva un biennio propedeutico inteso a fornire una solida preparazione di base nell'ambito delle scienze dell'educazione e delle aree disciplinari (linguistico-letterarie, storico-geografiche, matematico-scientifiche e delle lingue straniere) e un biennio di indirizzo finalizzato ad acquisire le competenze specifiche e una formazione trasversale sulle metodologie e tecnologie didattiche per l'insegnamento nella scuola, suddiviso in un indirizzo scuola dell'infanzia e in un indirizzo scuola primaria (a sua volta articolato in un major linguistico-storico-geografico-espressivo e in un major della matematica e delle scienze sperimentali). Sin dalla sua attivazione, la laurea in Scienze della Formazione Primaria è stata titolo necessario e sufficiente per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia (per i laureati nell'indirizzo scuola dell'infanzia) e nella scuola primaria (per i laureati nell'indirizzo scuola primaria). Sino all'A.A. 2007/2008, la laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria era altresì titolo per l'inserimento nelle graduatorie permanenti degli insegnanti, attualmente graduatorie ad esaurimento. Pertanto, in attuazione di quanto disposto all'art. 2, comma 4 del D.M. 14 maggio 1998, in materia di procedura e parametri per i corsi ad accesso limitato, l'accesso al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è stato sin dall'inizio limitato sulla base della programmazione nazionale dei posti disponibili nella scuola.

1.5.2 Il dibattito degli ultimi anni. Dalla laurea quadriennale al modello quinquennale

A circa un decennio dall'inizio delle attività del Corso di Laurea di scienze della Formazione Primaria, la Legge-Delega n.53 del 2003, con la quale l'allora Ministro Moratti intendeva riformare l'intero sistema scolastico, ha introdotto cambiamenti anche per la formazione iniziale degli insegnanti. Essa prevedeva, sia per gli insegnanti di scuola primaria sia per quelli della scuola secondaria, Lauree Magistrali per l'Insegnamento (LMI) ossia - come poi stabilito nel Decreto 22 ottobre 2004, n.270 "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli

atenei” - cicli biennali collocati dopo il triennio della nuova laurea, determinando così, complessivamente, un percorso quinquennale.

L'art 5 della legge prospettava una formazione iniziale di pari dignità per tutti i docenti, da svolgersi esclusivamente nelle università, e annunciava:

- L'accesso programmato ai corsi di formazione sulla base dei posti disponibili nelle scuole.
- L'esame di ammissione per la verifica dei requisiti culturali e personali dei candidati.
- Il valore abilitante all'insegnamento del titolo di laurea così conseguito.
- Il tirocinio successivo alla laurea, previa stipula di contratti di formazione-lavoro.
- L'istituzione di strutture universitarie o d'interateneo deputate a gestire i corsi di laurea specialistica per insegnanti, ricercare e mantenere i rapporti con le scuole per la formazione in servizio, creare centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti.

Nell'ottobre del 2005, la proposta Moratti fu approvata dal Governo con il Decreto legislativo n. 227/2005, “Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento”, di cui sembra opportuno riferire alcuni aspetti degni di nota. Un primo elemento significativo risiede nell'individuazione del profilo professionale quale guida nella costruzione dei curricula. L'attenzione a quest'aspetto era già stata illustrata nel libro Verde TNTEE (Buchberger F., Campos B. P., Kallos D., Stephenson J., 2000), che sottolineava come la progettazione dei nuovi curricula dovesse essere indirizzata verso modelli professionali di competenze piuttosto che dai tradizionali modelli.

Un secondo punto interessante faceva riferimento alla formazione iniziale e reclutamento, considerati momenti collegati all'interno di un percorso unitario, diretto all'innalzamento della qualità del profilo professionale dell'insegnante tramite una procedura selettiva di ammissione ai corsi di laurea magistrale, l'ammissione nel limite dei posti che si prevede di coprire, il conseguimento, unitamente alla laurea magistrale,

dell'abilitazione all'insegnamento, una prova concorsuale a conclusione dei corsi, l'ammissione a un anno di applicazione presso un'istituzione scolastica, mediante la stipulazione dell'apposito contratto d'inserimento formativo al lavoro; infine la valutazione da parte dell'istituzione scolastica presso cui è stato svolto l'anno di applicazione ai fini della stipulazione del contratto di lavoro a tempo indeterminato.

Significativa, la novità dei “Centri d'eccellenza” che sarebbero dovuti sorgere all'interno delle strutture d'ateneo o interateneo, allo scopo di organizzare “apposite attività di formazione dei formatori e di ricerca scientifica sull'apprendimento-insegnamento scolastico e sulla formazione permanente e ricorrente degli insegnanti”.

Infine, un aspetto innovativo riguardava l'istituzionalizzazione della figura del formatore dei formatori.

Mentre in ambito europeo, e non solo, è già presente la figura del *teacher-educator*, da non confondere con quella del tutor di tirocinio o del mentore, in Italia tale ruolo sarebbe stato introdotto per la prima volta. I docenti che insegnano nei corsi dedicati alla formazione degli insegnanti dovrebbero, infatti, avere una loro specifica preparazione (Korthagen, Loughran, Lunenberg, 2005) poiché “essere un formatore di insegnanti richiede capacità di comprensione dell'insegnamento che vanno oltre a quelle di un bravo docente accademico” (Loughran, 2006, p. 14).

Il dibattito in merito alla formazione iniziale degli insegnanti prosegue poi, in particolare, sull'istituzione di Corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria, quinquennali piuttosto che costituiti da tre anni (laurea) più due anni (laurea magistrale all'insegnamento), in modo da caratterizzare professionalmente tutto il percorso di studi dell'insegnante della scuola pre-primaria e primaria.

Articolare il percorso in un quinquennio risulta essere più proficuo per la realizzazione della formazione *experienced-based*, approccio sperimentato e utilizzato in contesti europei, americani e australiani (Russel, Loughran, 2007). Tale approccio si fonda sull'idea che la competenza professionale si costruisca come riflessione sull'esperienza e attraverso l'interazione con gli altri. Con l'approccio dell'“Apprendere dalla pratica” (Korthagen, Loughran, Russell, 2006) la teoria, che viene sviluppata e proposta nei corsi di studio, deriva, per quanto più possibile, dalle riflessioni che gli studenti, futuri insegnanti, fanno sulle loro esperienze d'insegnamento/apprendimento poiché la teoria di cui si nutre la formazione degli insegnanti emerge come risultato di

consapevolezze sulle caratteristiche di situazioni specifiche, correlate al contesto (Grion, 2008).

Con l'entrata in vigore del DM n. 249 del 10.09.2010, legge che costituisce il regolamento in materia di formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado, la durata del corso di laurea cambia da 4 a 5 anni, (laurea magistrale a ciclo unico appartenente alla classe LM-85 bis), stabilendo un unico percorso, abilitante sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria. La relazione introduttiva dello schema presentato alle Camere sottoponeva l'esigenza di intervenire in merito ai risultati non soddisfacenti conseguiti dalla scuola italiana, in occasione di ricerche nazionali e internazionali, per le conoscenze disciplinari, in particolare linguistiche e di scienze matematiche, fisiche e naturali. Era necessario, pertanto, rafforzare le conoscenze disciplinari e lo sviluppo di capacità didattiche, psico-pedagogiche, organizzative, relazionali e comunicative, per rendere l'insegnante capace di orientarsi secondo le diverse fasce di età degli studenti, adottando le modalità educative più consone a promuovere il successo scolastico.

L'accesso ai nuovi percorsi formativi, attivati a decorrere dall'a.a. 2011/2012, è a numero programmato e prevede il superamento di una prova. Il numero dei posti annualmente disponibili è determinato sulla base della programmazione del fabbisogno di personale docente nelle scuole statali, maggiorato nel limite del 30% sul fabbisogno dell'intero sistema nazionale di istruzione (costituito da scuole statali e paritarie). Il percorso per insegnare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si articola in un corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico, cui si accede con il diploma di istruzione secondaria di II grado. Dal II anno è previsto un tirocinio di 600 ore: esso termina con la discussione di tesi e relazione finale, che costituiscono esame con valore abilitante.

Il percorso per insegnare nella scuola secondaria di I e II grado si articola in un corso di laurea magistrale (biennale) – o, per l'insegnamento di discipline artistiche, musicali e coreutiche, in un corso di diploma accademico di II livello - e in un Tirocinio Formativo Attivo, al quale accedono coloro che hanno conseguito la laurea magistrale.

Per tutti i percorsi formativi sono previsti tutor coordinatori e tutor dei tirocinanti. Nei corsi di laurea magistrale a ciclo unico sono presenti anche tutor organizzatori. I tutor sono docenti e dirigenti in servizio nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di

istruzione.

La specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni disabili, in attesa dell'istituzione di specifiche classi di abilitazione, si consegue solo presso le università, con la partecipazione a un corso di durata almeno annuale, a numero programmato, che deve comprendere almeno 300 ore di tirocinio. Possono partecipare gli insegnanti abilitati. A conclusione, si sostiene un esame finale che consente l'iscrizione negli elenchi per il sostegno.

Presso le università sono, inoltre, istituiti corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera (CLIL): possono partecipare gli insegnanti abilitati per l'insegnamento nella scuola secondaria di II grado che abbiano competenze linguistiche certificate di livello avanzato. I corsi durano almeno un anno e comprendono almeno 300 ore di tirocinio. A conclusione, si sostiene un esame finale e si consegue un certificato che attesta le competenze acquisite. I percorsi formativi sono oggetto di monitoraggio e valutazione da parte del Ministero Istruzione Università e Ricerca.

Il DM 10 Settembre 2010 n. 249 ha tracciato le nuove linee guida per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, inaugurando la nascita del Tirocinio Formativo Attivo (TFA). L'istituzione dei TFA ha colmato, almeno in parte, i vuoti lasciati dalla soppressione delle SSIS, a partire dall'anno accademico 2009/2010, ai sensi dell'art 64, comma 4 bis del D.L. 25 giugno 2008, n. 112, per mano dell'allora ministro Gelmini.

Fino all'anno accademico 2007/2008, la SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento) ha rappresentato l'unico percorso abilitante per i docenti delle scuole secondarie. Con durata biennale, numero chiuso, frequenza obbligatoria, la scuola di specializzazione si concludeva con un esame abilitante.

Per ottenere la cattedra di docente nelle scuole secondarie di primo e secondo grado è, quindi, attualmente necessaria una laurea magistrale (una per ogni classe di abilitazione) seguita da un tirocinio formativo attivo (TFA), la cui organizzazione è gestita dalle Università. Il TFA comprende insegnamenti di scienze dell'educazione e un tirocinio diretto e indiretto di 475 ore da svolgere presso le istituzioni scolastiche accreditate sotto la guida di un tutor. L'attività di tirocinio termina con la stesura di una relazione del lavoro svolto dal tirocinante, e, al termine dell'anno di tirocinio, si svolge l'esame di

abilitazione all'insegnamento.

1.5.3 Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano Bicocca

Come riportato nel Regolamento del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano Bicocca, il corso ha durata quinquennale e prevede l'acquisizione di 300 crediti formativi universitari (CFU). Nei cinque anni sono previsti: 30 esami, attività laboratoriali, attività di tirocinio e la prova finale. Il titolo di studio rilasciato è la Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis) con valore abilitante all'insegnamento nella Scuola primaria e nella Scuola dell'infanzia. Nell'anno accademico 2013/2014 sono attivati il I, il II e il III anno.

Si potranno in seguito perfezionare e approfondire gli studi in Master di II livello e in Dottorati di ricerca.

L'art. 3 del citato regolamento riporta che il corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria “promuove un'avanzata formazione teorico-pratica nell'ambito delle discipline psicopedagogiche, metodologico-didattiche, tecnologiche e della ricerca che caratterizzano il profilo professionale di un insegnante della scuola dell'infanzia e primaria.” (Regolamento della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, art.3).

Il curriculum è finalizzato, inoltre, a sviluppare una formazione teorica e didattica sugli ambiti disciplinari oggetto degli insegnamenti previsti dalle Indicazioni programmatiche per gli ordini di scuola considerati. Delinea, inoltre, una formazione specifica per l'accoglienza e l'inclusione degli allievi con disabilità. (ibidem)

Il corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria, a ciclo unico di 5 anni ha tra le finalità quelle di favorire lo sviluppo di insegnanti polivalenti che sappiano promuovere la motivazione, la creatività e lo sviluppo dell'identità dei bambini, al tempo stesso, costruire percorsi flessibili e articolati di apprendimento nelle diverse aree disciplinari, con una particolare attenzione agli obiettivi trasversali (ivi).

Al termine del percorso formativo, lo studente avrà acquisito competenze rispetto all'accoglienza di ogni bambino, al fine di integrare le diversità e le caratteristiche individuali di ciascun allievo, così come le specificità delle diverse culture di cui è portatore, stabilendo una proficua collaborazione tra i diversi insegnanti e specialisti

della classe. La formazione include l'approfondimento e l'appropriazione delle diverse strategie e metodologie didattiche al fine di favorire un apprendimento autentico duraturo e significativo.

La formazione professionale riguarda la gestione sia degli aspetti cognitivi dell'apprendimento sia di quelli affettivi e socio-relazionali, affinché l'insegnante possa contribuire alla formazione globale del bambino, in un clima di classe positivo che promuova il benessere individuale e collettivo. Il corso persegue, inoltre, come obiettivo trasversale l'acquisizione di competenze relazionali, e delle teorie ad esse connesse, e di abilità comunicative correlate alla gestione della relazione adulto-bambino, del gruppo, della comunicazione all'interno della comunità scolastica e con le famiglie, nonché del rapporto con le altre agenzie educative formali e informali del territorio.

Il percorso formativo si articola in:

1. attività formative di base, per l'acquisizione di competenze psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, socio-antropologiche e digitali;
2. attività formative caratterizzanti, dedicate all'approfondimento dei contenuti che saranno oggetto dell'insegnamento nei due ordini scolastici considerati;
3. attività riguardanti l'accoglienza e l'inclusione degli alunni con disabilità;

Le attività formative proposte prevedono: i corsi accademici, le esercitazioni, i laboratori didattici e il tirocinio diretto e indiretto. I laboratori didattici hanno lo scopo di immergere i futuri insegnanti in esperienze formative coerenti con i modelli e con gli approcci proposti nei corsi stessi. Nel nuovo corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria i laboratori sono collegati e integrati ai singoli corsi accademici, secondo criteri di continuità e coerenza. Il tirocinio è invece suddiviso nei singoli anni, secondo un numero di crediti progressivamente crescente. Il tirocinio diretto è svolto all'interno delle scuole dell'infanzia e primaria, mentre il tirocinio indiretto prevede attività in piccoli gruppi, di analisi e riflessione concernente l'esperienza nella scuola, con la supervisione dei tutor.

Utilizzando i “Descrittori europei del titolo di studio” (DM 16/03/2007, art. 3, comma 7), i risultati di apprendimento attesi sono declinati nei termini di conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*). Le competenze possedute al termine

del percorso formativo sono riassunte come:

1. conoscenze approfondite nel campo delle scienze dell'educazione, in particolare di tipo psico-pedagogico e metodologico-didattico;
2. conoscenze approfondite e multidisciplinari nel campo dei saperi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;
3. conoscenza e capacità di comprensione negli ambiti dell'accoglienza degli allievi di scuola dell'infanzia e primaria e della prevenzione delle difficoltà d'apprendimento.

1.5.4 Uno spazio dialogico tra teoria e prassi: il tirocinio e i laboratori

Uno dei punti di forza della formazione degli insegnanti della scuola dell'Infanzia e della scuola Primaria è dato dal rapporto tra Corsi universitari, tirocinio e laboratori. Il tirocinio, realizzato in partnership con la scuola, è definito come “spazio dialogico fra teoria e prassi” (Kanizsa, 2010). Si tratta cioè del superamento del paradigma applicativo - dalla teoria alla pratica, dal sapere al fare in favore invece di una formazione universitaria concepita sull'alternanza teoria-pratica.

Il profilo di insegnante che si vuole formare per la scuola del futuro dovrebbe essere disegnato dalle complessive esigenze culturali della scuola che cambia.

La formazione iniziale dovrà pensare ad un insegnante critico, capace di adattarsi alle complesse situazioni educative. Il tirocinio, che costituisce il momento di contestualizzazione di quanto appreso nella diversità delle situazioni educative sarà, quindi, uno dei luoghi principali in cui sviluppare una relazione circolare tra esperienza pratica e riflessione.

La competenza in quanto tale, infatti, non può costruirsi solo attraverso il sapere ma soprattutto attraverso la capacità di leggere, analizzare ed interpretare situazioni ed esperienze nel contesto. Facendo riferimento alla letteratura sull'insegnante come professionista riflessivo (Schön, Perrenoud, Tochon, Altet, Brookfield, Damiano, Grassilli ed altri) si afferma che la competenza diviene sapere connesso a capacità di azione in situazioni singolari.

Il tirocinio permette poi la comunicazione e la condivisione di quegli elementi del mestiere insegnante difficilmente trasmissibili. Come le ricerche hanno mostrato,

l'insegnante esplicita raramente le sue strategie, elaborando in modo tacito l'esperienza dell'insegnamento; esperienza che si realizza sulla base di modelli interiorizzati, da non considerare un atto irrazionale, bensì creativo. Esplicitare strategie, schemi, stili e atteggiamenti diviene indispensabile per sostenere la formazione iniziale degli insegnanti: il tirocinio e i laboratori divengono, quindi, lo spazio-tempo per una proficua collaborazione tra insegnanti esperti e studenti, in cui teoria e pratica entrano in un rapporto dialogico.

Per rispondere all'esigenza di circolarità tra teoria e prassi, e individuare percorsi di formazione che rendano “esplicita” l'azione dell'insegnante esperto, è necessario però tener conto dei diversi approcci che distinguono l'insegnamento. A tali approcci corrispondono differenti visioni del tirocinio.

Sarà indispensabile, di conseguenza, cercare una visione integrata della formazione degli insegnanti, tra teoria e pratica, in cui le diverse strategie possano essere complementari, come sfaccettature della stessa professione.

L'articolazione tra teoria e pratica risiede nella ricerca di un difficile equilibrio e non ha la pretesa di affidarsi a formule ispirate alla razionalità assoluta, cioè al controllo totale sul contesto (Perrenoud, 2006).

Articolare i “saperi” pedagogici con la vita scolastica, gli atteggiamenti dell'insegnante e le pratiche didattiche significa mettere a confronto diverse interpretazioni educative e differenti culture pedagogiche. Nell'ambito delle scienze della formazione, tirocinio, corsi e laboratori sono interconnessi attraverso la comprensione dei significati educativi giocati da ogni attore coinvolto – studente, insegnante e supervisore.

Il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria

Il tirocinio ha come finalità essenziale quella di arricchire il curriculum universitario della necessaria dimensione di verifica del sapere, nel confronto con la cultura delle professioni e di esercizio della pratica professionale, anche grazie all'acquisizione di abilità relazionali e competenze esterne al mondo accademico.

Il tirocinio, a completamento e integrazione del proprio percorso universitario, presenta per gli studenti due finalità essenziali:

1. una finalità formativa, in quanto permette di approfondire, verificare ed ampliare

l'apprendimento ricevuto durante il percorso di studi;

2. una finalità orientativa, in quanto permette di cominciare a conoscere internamente la realtà della scuola, nonché di assumere maggiore consapevolezza nelle proprie scelte professionali.

Inoltre, è importante che il tirocinante sviluppi le capacità di sperimentatore, conseguendo quegli obiettivi che collocano questo segmento formativo entro la cornice del pensiero riflessivo, rendendolo un percorso per imparare ad apprendere dalla propria esperienza professionale. Gli obiettivi, in particolare, si possono riassumere nei seguenti:

- Costruire una ricerca bibliografica
- Formulare un progetto
- Interagire con il tutor universitario e con il tutor dell'ente
- Utilizzare le attrezzature di base del laboratorio
- Compilare un libretto di tirocinio e stendere un diario di bordo
- Predisporre una relazione relativa all'esperienza e ai risultati dell'esperienza

Per distinguere e cogliere la differenza significativa delle due fasi che costituiscono l'intero processo di tirocinio, è bene distinguere tra tirocinio diretto e tirocinio indiretto. Grazie alla stretta collaborazione fra scuola e università è, infatti, possibile realizzare le attività di tirocinio diretto che fanno riferimento all'esperienza vissuta in un'istituzione scolastica. Il tirocinio indiretto indica, invece, l'insieme delle attività formative affidate ai tutor interni alla facoltà. Compito dei tutor è di preparare l'ingresso degli studenti nelle scuole ospitanti, al fine di indirizzare il percorso formativo presso la scuola accogliente, facendo acquisire ai futuri insegnanti i fondamenti teorici, sollecitando la riflessione critica sulle esperienze che condurranno o che hanno già condotto. Tali attività mirano a raccordare quanto si conduce in sede universitaria con quanto si sperimenta nelle scuole ospitanti. In tal modo servono a preparare opportunamente l'ingresso nelle sedi professionali in cui si svolgerà il tirocinio diretto. L'esperienza del tirocinio permette agli studenti di prendere consapevolezza rispetto all'esistenza di una

pluralità di metodi e modelli di riferimento per l'insegnamento, da adattare di volta in volta rispetto a situazioni e contesti diversificati. Si attivano in questo modo spazi di riflessione – operativa, dialogica, meta cognitiva – sui saperi personali e professionali che conducono gli studenti a divenire insegnanti consapevoli delle proprie rappresentazioni, in grado di fare scelte professionali in base alla capacità di discernere fra le diverse opzioni teoriche e operative possibili (Nigris, 2004).

I laboratori

Nel curriculum per la formazione universitaria iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, il laboratorio ha la funzione di far sperimentare agli studenti che le conoscenze, di natura principalmente teorica, acquisite nei corsi d'insegnamento, possono e devono essere connesse ai contesti d'insegnamento. L'obiettivo è di stimolare – fin dal primo anno – la capacità degli studenti a riflettere sulle proprie competenze “in costruzione” e sulle proprie motivazioni alla professionalità docente (Nigris, 2004, op. cit.).

Nell'ambito di simulazioni di situazioni pratiche, lo studente ha l'opportunità di analizzare, sperimentare, valutare criticamente i saperi pedagogici e didattici acquisiti (sia generali, sia disciplinari), co-costruendo competenze all'interno del gruppo laboratoriale. Il laboratorio diventa un'occasione che aiuta il futuro docente a prendere dimestichezza con i numerosi strumenti didattici, che possono essere utilizzati per l'approfondimento di ogni disciplina. La riflessione stimolata nel laboratorio permette ai corsisti di non uniformarsi - *tout court* - al modello d'insegnamento osservato dagli insegnanti di classe che li accolgono durante il periodo di svolgimento del tirocinio. La finalità del laboratorio è, infatti, quella di offrire un ponte con il tirocinio: se il tirocinio offre l'opportunità di comprendere quali siano le dinamiche messe in atto durante lo svolgimento delle lezioni, il laboratorio permette di sperimentare il passaggio da una didattica trasmissiva ad una didattica partecipativa, Kanizsa (2004).

I laboratori possono essere realizzati attraverso varie modalità di coinvolgimento degli studenti all'interno del campo di esperienza individuato dalla disciplina cui il laboratorio fa riferimento. Tali modalità dovranno sempre prevedere un ruolo attivo dello studente, per favorire una progettazione autonoma di percorsi, un'effettiva

sperimentazione delle sue abilità sul campo, una co-costruzione dei saperi insieme ai compagni, una verifica e valutazione critica del percorso compiuto.

Tra le possibili modalità di realizzazione dei laboratori si possono prevedere attività quali ad esempio quelle di approfondimento di gruppo su tematiche affrontate durante le lezioni, di *case study* (in contesti simulati o anche reali), di *problem solving*, di utilizzazione sperimentale di strumenti. (Nigris, 2004, op. cit.). Tali modalità dovranno arricchirsi attraverso un periodico confronto collegiale tra conduttori di laboratori e docenti titolari degli insegnamenti.

Capitolo 2

La formazione degli insegnanti per il sostegno.

*“Quando Einstein, alla domanda del passaporto, risponde
'razza umana', non ignora le differenze, le omette in un
orizzonte più ampio, che le include e le supera.”*
(Pontiggia, 2009, p. 42).

Introduzione

A differenza degli altri Paesi Europei, l'Italia ha alle spalle trent'anni d'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria, a partire dalla prima legge datata 1971, fino a giungere alla Legge Quadro 104 del 1992.

Negli ultimi anni anche la Comunità Europea ha focalizzato la sua attenzione sull'educazione dei bambini con bisogni speciali e sulla loro situazione nelle scuole. Citando soltanto i documenti più importanti, facciamo riferimento alla Dichiarazione di Salamanca, la Carta di azione per i bisogni educativi speciali (UNESCO, 1994) e, sopra ogni documento, la Convenzione dei diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006).

Oggi, la Comunità Europea e, quindi, anche l'Italia sono chiamate ad affrontare la complessa sfida dell'inclusione, una sfida da accogliere per essere in grado di fornire risposte intenzionali e sistematiche ai bisogni educativi speciali e specifici di tutti gli allievi. Una sfida alla quale si aggiunge quella delle buone prassi che devono accompagnare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Secondo la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 (Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica), i principi che sono alla base del nostro modello d'integrazione scolastica, assunto a punto di riferimento per le politiche d'inclusione in Europa e non solo, hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.

Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle classi. In realtà, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base dell'eventuale certificazione. Quest'ultima mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie ma, allo stesso tempo, rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo, è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico *dell'International Classification of Functioning (ICF)*, pubblicato nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). Tale modello considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno, prescindendo da preclusive tipizzazioni.

In questo senso ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. La qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è la qualità stessa di tutto il sistema scolastico e formativo (Canevaro, 2011).

2.1 La via italiana all'integrazione

Il concetto di "integrazione" è introdotto dalla legge 517 del 1977 e ripreso dalla legge quadro 104 del 1992. La legge istituisce la figura dell'insegnante di sostegno, quale risorsa per lo sviluppo di percorsi differenziati. L'insegnante di sostegno è un docente, fornito di formazione specifica, che viene assegnato, in piena contitolarità con gli altri docenti, alla classe in cui è inserito il soggetto "certificato con handicap". L'insegnante di sostegno ha il compito di attuare "forme d'integrazione a favore degli alunni portatori di handicap" e "realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni" (Circolare Ministeriale n. 250/1985 - Nota del 2 ottobre 2002, n. 4088). L'integrazione è intesa come processo che ha alla base l'idea d'identificazione di strategie per avvicinare l'alunno disabile alle caratteristiche simili a quelle degli altri

alunni considerati “normali”. Compito dell'insegnante di sostegno è quello di “normalizzare” l'alunno con disabilità. Prendere la normalità, qualunque cosa essa sia, come modello di riferimento vuol dire, di fatto, negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità. I processi di normalizzazione, adattamento e compensazione, a partire dalla L.104/92, sono alla base del paradigma delle integrazioni. La relazione tra tali processi, con il passare del tempo, ha prodotto tre diverse forme d'integrazione, che non mirano al cambiamento ma al mantenimento dell'integrità del contesto e dell'istituzione scolastica (Medeghini, 2011, p. 102):

1. Integrazione progressiva: secondo tale approccio l'intervento educativo tende a costruire prevalentemente un progressivo avvicinamento dell'alunno con disabilità alle condizioni di normalità richieste del contesto. *“Il problema che sorge riguarda sia l'eccesso di semplificazione in merito alla dipendenza fra la definizione di recuperabilità e intervento, sia la relazione fra l'entità del risultato e il grado d'integrazione: se da un lato, infatti, tale definizione, inserendosi all'interno di una cornice normativa, risulta non contestualizzata e quindi generica e scarsamente significativa, dall'altro non sempre esiste una meccanica dipendenza fra abilità e livello d'integrazione, in quanto questa dipende da una rete di relazioni e di scambi entro cui l'abilità prende un certo significato tanto che questo può essere amplificato, neutralizzato o non riconosciuto”* (Medeghini & Valtellina, 2006, pp. 94);
2. Integrazione differenziata: tale prospettiva pone in relazione l'accesso e il livello di gravità del soggetto (secondo la gravità si possono articolare differenti opportunità, dalle scuole potenziata, ai laboratori protetti). Gli interventi propongono finalità integrative, con l'intento di mantenere un certo livello di partecipazione sociale; tali azioni però, se non integrate in un progetto complessivo, rischiano piuttosto di rinforzare nell'ambiente sociale l'idea di un'integrazione differenziata (Ibidem, pp. 91-92);
3. Integrazione condizionale: tale idea d'integrazione ha alla base la richiesta di risorse umane, per esempio un insegnante di sostegno, o

finanziarie, rivolte alla persona in ingresso, ma non alla modifica del contesto. La prospettiva dell'integrazione condizionale non lascia margini ad un'integrazione effettiva: l'istituzione scolastica utilizza le risorse per mantenersi integra rispetto alla presunta "non conformità" dell'alunno con disabilità, piuttosto che modificarsi rinnovandosi, si possono spiegare in tal modo i diversi fallimenti dell'integrazione pur in presenza di risorse adeguate (Ibidem, pp. 92-93).

2.2 *La normativa per l'integrazione*

Con la circolare n. 227 dell'8 agosto 1975, cosiddetta "Falcucci" (dal nome della senatrice, poi ministro della P.I., presidente della commissione appositamente istituita dal ministro Malfatti), si avvia quella fase denominata *dell'integrazione* che ha rappresentato il capovolgimento di atteggiamento del sistema scolastico nei confronti degli alunni disabili. La legge ha, inoltre, costituito le premesse per una lunga successiva normativa sull'integrazione. Tali premesse, a distanza di oltre 25 anni, non perdono di attualità in nessun punto: "le possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita". (C.M. 227/1975). La stessa Commissione riconosce che nei soggetti *handicappati* esistano "potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale". Anticipando i presupposti delle recenti normative in materia di inclusione, la Circolare Ministeriale, definisce lo sviluppo di tali potenzialità "un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane(...)". (C.M. 227/1975, op. cit.).

Secondo tali premesse, anche la valutazione dell'esito scolastico deve fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno, sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto e della pagella.

L'intervento legislativo immediatamente seguente, la legge n. 517 del 4 agosto 1977, introduce nuove norme per la valutazione degli alunni e modificazioni dell'ordinamento scolastico, in linea con i principi affermati nel documento di due anni prima. Questo intervento fonda, tra l'altro, lo stato giuridico dell'insegnante di sostegno: "sono previste forme d'integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione...". (L. 517/1977).

Il Consiglio di Stato, in modo analogo, affermava che in conformità alla Costituzione (art. 3 Cost.) "non vi è graduazione di dignità e d'importanza fra le persone, e che anzi lo sviluppo di chi è originariamente meno dotato è uno dei fini primari dello Stato. Pertanto, il sistema scolastico deve occuparsi della promozione e dello sviluppo degli "svantaggiati", tanto quanto se ne occupa per i *normodotati*" (parere n. 348 del 10 aprile 1991).

Le argomentazioni della Corte terminano riconoscendo il valore dell'integrazione scolastica, non solo quale strumento fondamentale per assicurare il diritto allo studio, ma, più ancora per un principio inalienabile di promozione visto che:

"Per valutare la condizione giuridica dei portatori di handicap in riferimento all'istituzione scolastica occorre anzitutto considerare, da un lato, che è oramai superata in sede scientifica la concezione di una loro radicale irrecuperabilità, dall'altro che l'inserimento e l'integrazione nella scuola ha fondamentale importanza ai fini di favorire il recupero di tali soggetti (...) Insieme alle pratiche di cura e riabilitazione ed al proficuo inserimento nella famiglia, la frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero del portatore di handicap e di superamento della sua emarginazione". (parere n. 348 del 10 aprile 1991, op. cit.).

Si apre, definitivamente e con legittimità, la strada all'integrazione della totalità dei soggetti handicappati in ogni ordine e grado di scuola dell'ordinamento scolastico nazionale. La completa definizione del quadro sarà perfezionata, poco dopo, con l'approvazione della prima legge quadro, una sorta di testo unico in materia di handicap: Legge n. 104 del 5 febbraio 1992. Proprio questa connotazione di "cornice" della legge pone le basi per l'avvio di un processo di sistema nel quale l'integrazione viene ad

essere concepita come la risultante di una serie di forze, di fattori, di soggetti e di istituzioni che concorrono sinergicamente all'obiettivo. La sintesi di tale architettura è posta alla cura del Ministero per gli affari sociali attraverso un comitato composito, costituito da rappresentanti di sette dicasteri (oltre al citato, vi sono i ministeri: interni, tesoro, pubblica istruzione, sanità, lavoro e previdenza sociale, riforme istituzionali), integrato da rappresentanti delle regioni, degli enti locali, delle associazioni dei disabili, dei sindacati, funzionari della Presidenza del Consiglio.

Il 26 giugno del 1995, il decreto ministeriale n. 226 stabilisce i "Nuovi programmi dei corsi di specializzazione per la formazione di insegnanti di sostegno nelle scuole di ogni ordine e tipo". La prefazione è dedicata al riesame della problematica dell'integrazione, al fine di circoscrivere un profilo professionale del docente di sostegno per il quale predisporre un percorso formativo idoneo. Nell'originaria classificazione proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1980), dopo un primo passaggio dalla condizione di "assenza" o "menomazione" responsabile di un "malfunzionamento" (come nel caso, ad esempio, della vista, per la quale non risulta possibile alcun intervento) si giungeva alla condizione della "abilità ridotta" o della "disabilità" (per la quale è richiesto un intervento di tipo terapeutico, di competenza esclusivamente del sistema sanitario), per delineare, infine, il vero e proprio handicap. La successiva elaborazione, definita nel 1999 dalla medesima OMS, tendeva a porre in relazione la condizione di disabilità con quella del contesto in cui quella si manifestava. Se il soggetto resta portatore di disabilità, l'handicap si determina invece rispetto ad un contesto nel quale il soggetto medesimo si ritrova senza che alcune sue esigenze speciali siano considerate ed eventualmente soddisfatte. In tale prospettiva la dimensione medico-sanitaria perde decisamente di importanza e, l'attenzione si sposta sui possibili interventi correttivi del contesto, rispetto alla specificità dei fattori (personali e/o ambientali) che entrano in relazione. Tale prospettiva condiziona l'organizzazione del servizio scolastico in relazione all'attività didattica: dovranno essere trovate nuove forme con l'affermazione dei principi di flessibilità proposti dall'autonomia. Nell'introduzione dei Nuovi programmi dei corsi biennali di specializzazione per la formazione degli insegnanti di sostegno, del 1995, si chiarisce come, per rispondere all'esigenza d'integrazione, occorra superare la sola formazione di personale specializzato. Il documento evidenzia la necessità che tutto il personale scolastico sia

riqualificato in funzione della messa in atto di strategie e tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica (MIUR, 1995, op. cit.). L'intento è quello di mettere l'intero sistema scolastico e i suoi operatori in condizione di rispondere correttamente e adeguatamente ai bisogni speciali di educazione, in cui si concretizza una vera azione d'integrazione scolastica.

Si sposta così l'attenzione dal soggetto handicappato e dal *suo* insegnante di sostegno all'intero sistema-scuola nel quale ha luogo la situazione e dove emergono i bisogni educativi specifici; vengono messi sotto i riflettori gli elementi più critici della scuola: orientamento, continuità, progettazione, valutazione.

L'attuazione del Regolamento dell'autonomia scolastica, D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, introduce la trasformazione radicale del sistema d'istruzione. La conseguente riorganizzazione di assetto, strumenti e procedure nelle scuole comporta anche una revisione di ruoli, professionalità e metodi da parte di tutti gli operatori scolastici. L'integrazione scolastica e il docente di sostegno ne sono in larga misura coinvolti. L'art. 4, inerente all'Autonomia didattica indica al punto c), tra le opportunità che le istituzioni scolastiche possono perseguire, l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche riguardo agli alunni in situazione di handicap, secondo quanto previsto dalla Legge n. 104 del 1992. Proprio nell'assunzione delle categorie fondamentali dell'autonomia medesima, l'integrazione ritrova gli elementi essenziali del proprio fondamento. Questi sono descritti come: identità, integrazione, responsabilità, flessibilità.

In particolare, in termini di flessibilità, l'autonomia assegna alla scuola l'opportunità di offrire percorsi, attività, occasioni e altro ad ogni soggetto in formazione, rispettandone le caratteristiche e le esigenze di individualità, finora soffocate dalla necessità del rispetto formale ad un sistema rigido di ordinamenti. L'autonomia si esprime in modularità didattica, varie articolazioni del tempo scuola (unità orarie di varia durata), degli spazi di apprendimento (per gruppi di apprendimento di diversa consistenza, al posto delle classi rigidamente concepite), diversificata distribuzione dei docenti in corrispondenza dei gruppi formati, ecc..

La rapida ricognizione del quadro evidenziato permette, facilmente, di percepire come la professionalità del docente di sostegno e la filosofia in questi anni, perseguita a

favore dell'integrazione degli alunni disabili, anticipino innovazioni di struttura e di metodo che il Regolamento dell'autonomia consente come possibilità esecutiva a tutte le scuole.

Così, ad esempio, nel caso della flessibilità, principio sempre affermato nell'ambito delle esigenze di approntare più adatti percorsi individualizzati; oppure nel caso dell'integrazione, i cui presupposti generali (si è visto a proposito del già citato documento "Falcucci"), sono sempre stati posti alla base della più specifica integrazione a favore degli alunni handicappati.

2.3 Verso l'inclusione

Il concetto e la pratica di inclusione educativa sono diventati oggetto di interesse prevalente dei sistemi di istruzione in tutta l'Europa occidentale, e altrove nel mondo. Si possono individuare alcuni elementi significativi che, in ambito educativo, hanno influenzato l'interesse per l'integrazione nell'ultimo decennio. Fondamentale in tal senso è la Dichiarazione di Salamanca (1994), tanto da poter essere considerata il manifesto della scuola inclusiva. Nel testo della Dichiarazione si legge: "ogni bambino ha il diritto fondamentale all'istruzione e a ciascuno deve essere data la possibilità di raggiungere e mantenere livelli accettabili di apprendimento" (Unesco, 1994). In Italia, l'uso del termine inclusione in ambito accademico è, invece, più recente (Canevaro, 2001; D'Alessio, 2011; Ianes, 2005). "L'inclusione si fa carico di una visione ampia di sostegno, interpretandola come ogni attività che accresce la capacità del contesto di rispondere alle varie differenze" (Medeghini & Valtellina, 2006, p. 99).

La lunga storia dell'integrazione scolastica italiana descritta da Ianes (2006) si caratterizza di buone pratiche, di indicazioni operative e di quadri teorici di riferimento che, pur non in modo uniforme, hanno dato vita ad esperienze di eccellenza che rimangono un punto di riferimento in tema d'integrazione-inclusione di qualità (Tabanelli, Pisanu, 2013).

Dal punto di vista terminologico, quindi, la buona integrazione si pone in continuità con la nuova visione dell'inclusione. L'inclusione rappresenta una disponibilità incondizionata affinché l'integrazione dei disabili sia effettiva. Se ogni persona ha

diritto alla propria diversità, è responsabilità della scuola prevedere interventi individualizzati ed eliminare le barriere fisiche e culturali per la piena partecipazione alla vita della scuola.

Secondo le Linee Guida dell'UNESCO (2009), “La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli (...). Un sistema scolastico “incluso” può esser creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità” (p. 8).

La prospettiva dell'inclusione non si esaurisce nella messa in atto di un sistema di accudimento di tipo assistenziale del più debole (Lascioli, 2011), quanto nella modifica e nel cambiamento dei contesti. Occorre generare opportunità di sviluppo per chi vive particolari situazioni di difficoltà che, a prescindere dall'eziopatogenesi, (Lascioli, 2011, op. cit.) vengono messe in atto in uno stato di bisogno educativo speciale. Tali bisogni, se non soddisfatti da risposte specifiche, si trasformano in limitazioni alle attività e in restrizioni della partecipazione sociale.

La piena realizzazione del sistema dell'educazione inclusiva, quindi, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti bisogni educativi speciali BES (o *SEN* da *Special Educational Needs*) che tutti gli alunni possono incontrare. Come osservato da Ianes, i *SEN* possono generarsi nelle più diverse situazioni: a) nelle Condizioni Fisiche; b) *SEN* che si generano nelle Strutture e nelle Funzioni Corporee; c) *SEN* che si generano dalle Attività Personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione, ecc.); d) *SEN* che si generano nella Partecipazione Sociale (difficoltà nel rivestire il ruolo di alunno e seguire il curriculum e le attività della classe, difficoltà di seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe); e) *SEN* che si generano nei fattori Contestuali e Ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia iperprotettiva, contesti sociali devianti, ecc.); f) *SEN* che si generano da fattori Contestuali Personali (bassa autostima, scarse motivazioni, stili attributivi distorti, problemi di comportamento, ecc.) (Ianes, 2005, p.12). In tale senso, l'aggettivo “speciale” rimanda a quegli specifici bisogni che tutti gli alunni possono manifestare come conseguenza di difficoltà temporanee o permanenti. Tali difficoltà richiedono che il sistema scuola attivi risorse specifiche, a

garanzia del diritto all'educazione che lo Stato è tenuto ad assicurare ad ogni cittadino. (Lascioli, 2011, pp. 47-54).

Come sottolineato nella *Conferenza internazionale sull'educazione inclusiva dell'Unesco* (2009), il concetto di inclusione nel contesto internazionale è sempre più inscindibile dal concetto di equità, ossia dalla capacità della scuola di prendere in carico ogni alunno con tutte le sue diversità. Se con l'integrazione il contesto educativo non si modifica (Gandolfi, 2009), la prospettiva dell'inclusione è orientata a modificare i sistemi educativi per rispondere alla diversità.

Le pratiche e le politiche inclusive devono riguardare tutti: studenti, insegnanti, genitori e comunità locale nel suo complesso (Armstrong, 2009). Questa interpretazione dell'educazione inclusiva implica riconoscere per tutti il diritto alla partecipazione alla realtà scolastica di riferimento per la propria comunità locale. Se il concetto d'integrazione si focalizza sul problema di come un singolo bambino, o un gruppo di bambini, può adattarsi ad una scuola o una classe, quello di inclusione fa riferimento alla necessità di concentrarsi su una radicale trasformazione sociale, culturale, pedagogica e curricolare della vita della scuola, così come della sua organizzazione fisica (Ibidem, p.2).

In tal senso, l'inclusione deve promuovere e favorire le condizioni, contestuali e relazionali, che permettono il riconoscimento e l'*empowerment* di ciascuno, riconoscendo il diritto a essere se stessi e mostrando un clima di sensibilità alla differenza, in una comunità aperta e democratica (Ianes, 2005).

Una piena inclusione si ha quando una scuola è capace di rispondere adeguatamente alle diversità individuali di tutti gli alunni (Fornasa e Medeghini, 2003; Ianes, 2005; Dovigo, 2007). Questo significa dover comprendere, riconoscendoli, i processi di apprendimento di ciascun alunno del gruppo classe monitorando i singoli "andamenti" intesi come pause, picchi di sviluppo; perché ciò possa avvenire, ogni insegnante deve, egli stesso, includersi in quel contesto classe (Albanese e Mercadante, 2010).

Secondo una prospettiva critica e sociologica derivata dal modello sociale della disabilità (Oliver, 1990), l'inclusione è un processo che non è centrato sulla condizione di bisogno del soggetto, quanto l'inadeguatezza, in primis, culturale e organizzativa, delle strutture, dei percorsi e delle relazioni educative che generano esclusione e sradicamento identitario. L'essere così "disabilitato" diventa conseguenza della

“disabilità” (Ibidem). La persona disabile non può essere affrontata con un *generale indifferenziato concettuale* (Oliver, 1996, op. cit.).

Solo a queste condizioni, la scuola si configura come un’entità aperta al cambiamento, che si pone domande che la portano ad una continua revisione dell’organizzazione, valorizzando tutte le figure professionali che prendono parte alla vita della scuola (Booth e Ainscow, 2002). In tal senso è cruciale l’apporto della scuola e degli operatori che, in una prospettiva metacognitiva, assolvono il compito di mediatori di tale processo assumendo le funzioni di *scaffolding*, *tutoring* e *monitoring* nell’interazione (Bruner, 2001). Viene superata la visione di un deficit costante e irreversibile dello sviluppo dell’allievo e si postula un’intelligenza educabile che si costruisce nella relazione. Al centro di questa prospettiva l’azione educativa, sviluppata e sostenuta dall’educatore, tiene in considerazione le condizioni proprie dell’individuo e del contesto in cui si trova (Aloisi, Mercadante, 2010).

L’inclusione è la partecipazione di tutti i membri di una comunità, con e senza istanze specifiche, alla sua evoluzione secondo un progetto comune che sia garante dei diritti concernenti la libera espressione e al progetto di vita di ciascuno. Nei sistemi educativi e formativi, includere vuol dire rimuovere tutte le barriere agli apprendimenti e alla partecipazione, superando la logica e la pratica dei bisogni educativi speciali (Booth & Ainscow, 2008). L’indice per l’inclusione, realizzato da Tony Booth e Mel Ainscow (2008) per il *Centre for Studies on Inclusive Education*, può ritenersi uno strumento per agire in modo inclusivo in ambito scolastico. L’indice si fonda sulla consapevolezza che tutte le persone hanno delle pratiche proprie, riguarda tutte le differenze, rispetta le differenze dei punti di vista degli attori, supporta lo sviluppo inclusivo di una scuola o comunità e riduce le barriere per tutti e non solo per i “bisogni educativi speciali” (Fornasa, 2008).

La sfida dell’educazione inclusiva consiste nel coniugare la necessità di ogni persona di costruirsi un sapere critico con la necessità di appartenere ad una comunità e a una società. In questo senso l’educazione è il “principio che collega il sapere e il volere, la conoscenza e la responsabilità” (Zermatten, 2005, p.10).

L’inclusione apre all’ecologia sociale, ossia rende possibile costruire, sviluppare e coltivare pratiche “viabili” di interazione relazionale nei diversi ambiti, del lavoro, della politica, della formazione, cioè nelle reti di relazione, in grado di co-evolvere.

(Fornasa, 2008)

Per descrivere meglio la differenza degli scenari educativi a cui rimandano i due termini – integrazione e inclusione – possiamo rifarci alle parole di Dovigo (2008).

L'idea d'integrazione fa riferimento, implicitamente, al paradigma "assimilazionista" fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica, strutturata in funzione degli alunni "normali". All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri.

“La qualità di vita scolastica del soggetto disabile viene, dunque, valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali. Ora, non solo è improbabile che questo varco possa essere effettivamente colmato (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto è l'idea stessa che compito del disabile sia diventare il più possibile simile a una persona normale a creare il presupposto dell'esclusione” (Dovigo, 2008, p.12).

Porre la normalità – qualunque cosa essa sia – come modello di riferimento significa, infatti, negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità.

Viceversa, l'idea di inclusione si basa, non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. L'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, mentre l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni possono essere valorizzati al di là delle differenze date da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale. “Inclusione è ciò che avviene quando “ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita” (ibidem, p.13). Il costrutto di inclusione, da un lato afferma un rischio di esclusione da prevenire attivamente, dall'altro, sottolinea l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni perché una scuola sia davvero accogliente. Curriculum e strategie organizzative della scuola devono diventare *sensibili all'intera gradazione delle diversità* presenti fra gli alunni. E' fondamentale garantire anche a scuola le competenze tecniche da impiegare nell'intervento educativo e didattico, nella consapevolezza che l'inclusione non sia la soluzione ad ogni bisogno; per gli studenti con disabilità specifiche l'intervento

didattico dovrà essere speciale (Ianes, 2005). Per lo studente con patologie gravi, occorre proporre attività appositamente pensate, allestimento di spazi adeguati e contesti regolati attraverso relazioni che si snodano con modalità comunicative adeguate, diversamente non verrebbe rispettato il principio di equità.

Il “dilemma della differenza”, teorico e valoriale, ma anche concreto, degli interventi tecnicamente efficaci verso specifiche diversità, emerge chiaramente negli insegnanti. E’ tangibile la difficoltà di trovare un punto di incontro tra il bisogno di identificare la diversità per poter definire risposte differenziate, rischiando l’“etichettamento”, e il bisogno di riconoscere l'essere come gli altri, con il rischio di non rendere disponibile ciò che è fondamentale per un singolo bambino o ragazzo. Il superamento del “dilemma della differenza”, risiede nel paradigma della “speciale normalità” (Ianes, 2005). Le domande e le istanze di riconoscimento, non solo sono un terreno fertile per il coinvolgimento reciproco e il dialogo, ma sono l’unica strategia in grado di consentire la rimozione degli ostacoli che impediscono la costruzione di una società giusta (Bauman, 2001).

2.3.1 Il tema delle differenze

In prospettiva storica, le riflessioni sul tema delle differenze hanno trovato riscontro nella cultura degli anni Settanta, periodo particolarmente delicato per una pedagogia attraversata da periodi di crisi e di contemporanea crescita, in un contesto storico contraddistinto da diverse correnti, a volte anche opposte (Kahn, 2011). Il punto di incontro di posizioni psicopedagogiche, psicoanalitiche, letterarie, socio-politiche e filosofiche di quel tempo può ritrovarsi proprio nella categoria della differenza, intesa da un lato come pluralismo e dall'altro come alterità (Cambi, 1987, p.11). Negli anni Settanta, il tema della differenza “in filosofia trova ampio spazio in area francofona con le riflessioni di Foucault, Deleuze, Bourdieu e Derrida, pur ritrovando le radici di questo pensiero in Nietzsche, Heidegger, Freud e Lacan”(Ibidem, p.42). Questa prospettiva ha poi trovato un terreno fertile di sviluppo in quei modelli psico-pedagogici che tengono conto della complessità del reale e della sua natura evolutiva.

La prospettiva della co-evoluzione non persegue l'eliminazione delle differenze, ritiene

piuttosto che le differenze possano, non soltanto coesistere, ma anche essere feconde rispetto al reciproco processo di sviluppo e crescita, all'interno di un contesto speciale che permetta a tutti una piena realizzazione individuale (Marsella, 2002, p.77).

Secondo approcci ancor più incentrati sul valore delle relazioni nei contesti, la realtà - e dunque anche la realtà educativa - non può essere pensata come indifferenziata e immobile, ma va riletta in chiave sistemica. Il gruppo e la classe sono organizzazioni fondate su relazioni che sviluppano differenze, tanto che "la differenza è una condizione essenziale per dare significato alle relazioni" (Fornasa, Medeghini, 2003, p.12).

Il suo contrario è l'omogeneità che porta in sé il rischio di intendere la differenza come distanza da una media, da una norma prefissata intorno a cui misurare e costruire interventi volti a recuperare o a compensare un deficit, sia esso certificato o presunto: da questa posizione, talvolta sostenuta dal mondo della scuola anche in forma implicita, è difficile immaginare di intraprendere percorsi di apprendimento plurali e personalizzati, indipendentemente dalle tecnologie che si hanno a disposizione.

Al contrario, in un'ottica di educazione inclusiva, le specificità di ciascuno - e con ciascuno si intende qualsiasi partecipante ad un dato sistema - vengono valorizzate e intese come "modi personali di porsi nelle relazioni di apprendimento e di relazione e non come "bisogno" o "bisogni diversi" conseguenti ad una norma e derivanti da una mancanza sia essa un deficit o una posizione gerarchicamente inferiore rispetto al sapere" (Medeghini, Fornasa, 2011, p.96).

Anche la psicologia e le neuroscienze cognitive, per gli ambiti e gli approcci che maggiormente riguardano queste discipline, hanno sostenuto - e sostengono tuttora - teorie che prendono in considerazione l'idea di differenze, anche se declinata più a livello individuale che non relazionale, dalla teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 2005), agli studi sugli stili di pensiero (Mason, 2006), alla recente lettura dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), espressione della neurodiversità umana (Stella, Giacomo, Grandi, 2011). Infine, lo stesso mondo delle tecnologie e della comunicazione ha affrontato il tema delle differenze e lo ha fatto con il dibattito, con l'adeguamento alle norme, con le soluzioni progettate e messe in campo in tema di accessibilità.

L'attenzione per l'Altro nella comunicazione multimediale trova un primario campo di applicazione (e di ricerca) nella cosiddetta comunicazione accessibile, ossia quella forma di comunicazione pensata per essere utile alle persone con varie capacità, a

cominciare dai disabili. La tradizione batesoniana ci insegna che l'informazione è una differenza che produce una differenza (Bateson, 1976). Nel mondo del web si può aggiungere che "l'informazione accessibile è una differenza che annulla una differenza". (Bertagna, 2006, p. 236).

2.3.2 *La Convenzione ONU*

Il diritto di tutti all'istruzione è un valore fortemente condiviso che è possibile individuare al centro delle politiche europee degli ultimi anni. La sollecitazione in questa direzione emerge anche da importanti documenti, a partire dalla Costituzione delle Singole Nazioni, si veda ad esempio l'art. 34 della Costituzione Italiana - La scuola è aperta a tutti - per arrivare alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, adottata a New York il 13 dicembre 2006 e ratificata dalle Unione Europea nel 2009. Si tratta del primo trattato del nuovo secolo con ampi contenuti sui diritti umani e segna un punto di svolta nelle relazioni verso le persone con disabilità; non più individui bisognosi di cure mediche e protezione sociale ma "persone" capaci di rivendicare i propri diritti e prendere decisioni per la propria vita, basate sul consenso libero e informato, ed essere membri attivamente inclusi nella società. La Convenzione (Legge 18/2009) chiarisce che tutte le categorie di diritti si applicano alle persone con disabilità e identifica le aree nelle quali può essere necessario intervenire per rendere possibile ed effettiva la fruizione di tali diritti; identifica inoltre le aree nelle quali vi sono violazioni e quelle nelle quali la protezione va rafforzata. Scopo della Convenzione non è dunque quello di affermare nuovi diritti umani, ma di stabilire gli obblighi a carico delle Parti volti a promuovere, tutelare e assicurare i diritti delle persone con disabilità.

E' importante sottolineare che il Preambolo della Convenzione riconosce "la disabilità" come concetto in evoluzione, e che essa è il risultato dell'interazione tra persone con menomazione e barriere comportamentali ed ambientali che impediscono la loro piena ed effettiva inclusione partecipata nella società su base di uguaglianza con gli altri (L.18/2009, op. cit.). Di conseguenza, la nozione di "disabilità" non viene fissata una volta per tutte, ma può cambiare a seconda degli ambienti che caratterizzano le diverse società. L'articolo 1 definisce lo scopo della Convenzione, ovvero quello di promuovere

tutti i diritti delle persone con disabilità al fine di assicurare uno stato di uguaglianza. L'articolo 3 indica i principi stessi entro i quali la Convenzione si muove, elencandoli esplicitamente:

- Il rispetto della persona nelle sue scelte di autodeterminazione;
- La non discriminazione;
- L'integrazione sociale;
- L'accettazione delle condizioni di diversità della persona disabile;
- Rispetto delle pari opportunità e dell'uguaglianza tra uomini e donne;
- L'accessibilità;
- Il rispetto dello sviluppo dei bambini con disabilità.

Nell'Articolo 24 si pone al centro il diritto all'istruzione prevedendo l'integrazione scolastica quale sistema educativo. Affermazione molto importante rispetto alle normative che su questo capitolo spesso risultano discriminanti anche in paesi evoluti. Il comma 1 così recita: *“Gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità all'istruzione. Allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità, gli Stati Parti faranno in modo che il sistema educativo preveda la loro integrazione scolastica a tutti i livelli e offra, nel corso dell'intera vita, possibilità di istruzione finalizzate”*(L.18/2009,op. cit.)

Facendo riferimento ai principi di indipendenza, uguaglianza e piena partecipazione, la Convenzione non presuppone forme di adattamento per gradi. Inoltre, invitando gli Stati a fornire una formazione adeguata sul tema, riconosce implicitamente una scarsa sensibilità progettuale e la necessità di rendere noti strumenti e modalità a garanzia di ambienti, prodotti e servizi idonei. A ciò si aggiunge la promozione, da parte della Convenzione, della filosofia della Progettazione Universale, interesse universale e non più come esito di una norma che tutela le richieste di una categoria in situazione di svantaggio. Se la sottoscrizione dei principi espressi nella Convenzione mostra la condivisione da parte dei Paesi firmatari, una rapida ricognizione dei loro sistemi educativi segnala invece una certa eterogeneità, con modelli di riferimento differenti.

In Europa è possibile individuare almeno tre diversi approcci alla questione della integrazione:

1. Approccio unidirezionale: i Paesi orientati a questo approccio tendono ad inserire tutti gli alunni (salvo dovute eccezioni) nel sistema scolastico ordinario e dove le scuole possono godere di servizi particolari e di figure professionali di supporto. Tra i paesi che aderiscono a questo approccio si possono annoverare: Cipro, Grecia, Italia, Islanda, Norvegia, Portogallo, la Spagna e la Svezia.
2. Approccio multidirezionale: nei paesi che vengono collegati a questo approccio sono presenti due sistemi scolastici, ordinario e differenziato, che coesistono. Austria, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Irlanda, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Regno Unito, Repubblica Ceca, Slovenia seguono questa direzione.
3. Approccio bidirezionale: secondo questo approccio vi sono due sistemi educativi separati e gli alunni disabili vengono generalmente inseriti in scuole o classi speciali che seguono una specifica legislazione; anche il curriculum di studi si differenzia da quello previsto nel sistema ordinario. Tra i paesi che seguono questo indirizzo ritroviamo Belgio e Svizzera.

Sulla scia del dibattito internazionale e dei cambiamenti legislativi che hanno interessato alcuni dei Paesi citati, alcuni di essi cominciano a muovere i primi passi in direzioni diverse. Se Germania e Paesi Bassi si stanno orientando da un approccio bidirezionale ad uno più multi direzionale, altri Paesi, tra cui l'Italia, che abbiamo visto avere una lunga tradizione in materia di politiche per l'integrazione, mantengono negli anni il medesimo approccio. Anche per quanto attiene all'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (in Inghilterra *SEN*, in Italia *BES*), che ritroviamo nei Dossier di Eurydice (2011), ci preme fare una precisazione. Come abbiamo visto l'espressione *BES*, presente da qualche anno nella letteratura scientifica anglosassone, si sta diffondendo anche a livello internazionale e si riferisce a quelle situazioni scolastiche – e dunque a quegli alunni - in cui emergono difficoltà di apprendimento di varia natura. Infatti, le definizioni (e le conseguenti classificazioni) di "bisogni educativi speciali" e "disabilità" sono declinate in modi diversi a seconda dei Paesi: alcuni ne descrivono solo una o due (Danimarca), altri più di una decina (Polonia), la maggior parte tra sei e

dieci (Meijer, Soriano, Watkins, 2004, p.14). Nonostante le differenze riscontrabili, anche in conseguenza della normativa dei singoli Paesi, si rileva la comune intenzione di considerare il concetto di disabilità in relazione alle sue ricadute sul piano degli apprendimenti scolastici, superando pertanto il piano esclusivamente medico.

Occorre precisare che, anche per influenza dell'*Index for Inclusion* (2008, op. cit.) di provenienza anglosassone, si sta diffondendo sempre più a livello internazionale una linea di pensiero che, mettendo le differenze al centro dell'azione educativa, auspica il superamento della stessa nozione di "bisogni educativi speciali": *“si tratta di superare il rischio di categorizzazioni a favore di una prospettiva che tenga conto degli ostacoli all'apprendimento che il contesto può imporre a tutti quegli alunni, disabili e non, che per differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali sono a rischio esclusione”* (ivi, p.16).

Per l'integrazione degli alunni disabili, ciascun Paese propone, dunque, modelli che differiscono tra loro per ragioni storiche, culturali e di politica interna. Le forti distinzioni tra i Paesi si riflettono soprattutto sul sistema di istruzione e formazione (De Anna, 2007). Si possono, comunque, individuare alcune tendenze comuni nelle azioni per l'integrazione perseguite negli ultimi anni dai Paesi europei:

- Una certa attenzione per l'integrazione che si legge in disposizioni normative e finanziarie per l'attivazione di servizi che rispondano alle esigenze di alunni con bisogni educativi speciali
- Una generale valorizzazione del ruolo dei genitori nei contesti educativi formali;
- Una riformulazione delle scuole speciali come centri di risorsa e ricerca per il territorio
- Una tendenza comune ad adottare un piano educativo individuale per rispondere ai bisogni degli alunni con una didattica specifica
- Un generale superamento del paradigma medico a favore di un approccio più pedagogico (Meijer, Soriano, Watkins, op. cit.)

2.3.3 *Inclusione, uno sguardo all'Europa*

Nelle Linee Guida, l'UNESCO (2009) suggerisce che: *“La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti. (...) Un sistema scolastico ‘incluso’ può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell’educazione di tutti i bambini della loro comunità”* (UNESCO, 2009, p. 8).

Questo documento prosegue affermando che: *“L’integrazione è vista come un processo di indirizzo e di risposta alla diversità delle esigenze di tutti i bambini, giovani ed adulti attraverso l’incremento delle possibilità di partecipazione all’apprendimento, alle culture e alle comunità e riducendo ed eliminando l’esclusione e l’emarginazione dall’istruzione. Promuovere l’inclusione significa stimolare il dibattito, incoraggiare atteggiamenti positivi e adottare strutture scolastiche e sociali che possano affrontare le nuove richieste che oggi si presentano alle strutture scolastiche e al governo. Ciò significa migliorare i contributi, i processi e gli ambienti per far crescere la cultura dello studente nel suo ambiente e, sul piano di sistema, sostenere l’intera esperienza di apprendimento”* (UNESCO, 2009 p. 7-9).

Nei Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva (2009), si legge che *“l’Obiettivo dell’integrazione scolastica è ampliare l’accesso all’istruzione e promuovere la piena partecipazione e le opportunità educative di tutti gli studenti suscettibili di esclusione al fine di realizzare il loro “potenziale”* (2009,p.15).

Il documento elenca poi una serie di fattori determinanti per la promozione della qualità nell’istruzione in relazione all’obiettivo dell’integrazione. In particolare si mette in evidenza che l’inclusione interessa un raggio sempre più ampio di studenti; riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema-scuola. Partecipazione significa che tutti gli studenti prendono parte alle attività di apprendimento importanti per loro. Non è sufficiente il solo accesso all’istruzione comune.

La promozione di atteggiamenti positivi nell’istruzione è cruciale per ampliare la partecipazione. Gli atteggiamenti dei genitori e dei docenti verso l’istruzione di studenti con un’ampia tipologia di esigenze educativa sembrano determinati da esperienze

personali; questo dato ha bisogno di essere riconosciuto e vanno introdotte / attuate strategie e risorse per indirizzare fattori attitudinali. Le strategie efficaci per promuovere atteggiamenti positivi includono, da un lato la garanzia che tutti gli insegnanti siano ben formati e si sentano in grado di prendersi la responsabilità di tutti gli studenti, qualunque siano le loro esigenze personali, dall'altro il sostegno alla partecipazione degli studenti e dei loro genitori nell'adozione delle decisioni scolastiche. Ciò significa coinvolgere gli studenti nelle decisioni sul loro percorso scolastico e aiutare i genitori a compiere scelte informate per i loro figli.

Sul piano della carriera scolastica dello studente, le linee guida dell'UNESCO (2009) evidenziano i seguenti aspetti come contributo significativo alla realizzazione dell'obiettivo dell'ampliamento della partecipazione:

- Presentare l'apprendimento come un processo – non basato sul contenuto – ed una meta per tutti gli studenti ponendo l'accento sull'imparare ad imparare e non sul soggetto della conoscenza;
- Approcci di apprendimento personalizzati per tutti gli studenti, in cui l'alunno definisce, registra e rivede il proprio obiettivo di apprendimento in collaborazione coi docenti e i genitori e è aiutato ad adottare un metodo strutturato di studio autonomo che gli consenta di avere il controllo per proprio studio;
- L'adozione di un Piano Educativo Individuale (PEI) o di un programma d'insegnamento individualizzato o simili, per alcuni studenti (possibilmente per coloro che presentano complesse necessità di apprendimento) che potrebbe richiedere un metodo didattico mirato alle esigenze personali. Il Piano Educativo Personalizzato dovrebbe tendere a massimizzare l'autonomia degli studenti e la partecipazione scolastica e anche a migliorare la collaborazione con genitori e famiglie.
- Una didattica per l'apprendimento che punta ad accogliere le necessità diverse di tutti gli studenti senza etichette / categorie è coerente con i principi inclusivi e richiede la realizzazione di strategie educative e approcci didattici di beneficio per tutti gli alunni;
- Insegnamento co-operativo in cui gli insegnanti adottano un sistema di squadra tra loro, i genitori, i compagni, gli altri insegnanti della scuola e il personale

- scolastico, e la composizione di una squadra multi-disciplinare come opportuno;
- Apprendimento co-operativo in cui gli studenti si aiutano l'un l'altro in modi diversi – come il tutoraggio tra compagni di classe – tramite la creazione di gruppi di studenti, aperti e ben calibrati;
 - *Problem solving* collaborativo che comporta una didattica di gestione della classe positiva;
 - Raggruppamento eterogeneo di studenti insieme ad una didattica differenziata mirata alle diversità delle esigenze degli studenti nella classe. Tale approccio richiede obiettivi strutturati, un'opera di revisione e registrazione, percorsi alternativi di apprendimento, istruzione flessibile e modalità diverse di raggruppamento degli alunni;
 - Approcci didattici efficaci basati su obiettivi chiari, percorsi di apprendimento e l'uso di stimoli per gli studenti;
 - Valutazione che sostiene l'apprendimento e non identifica o porta conseguenze negative per gli studenti. La valutazione dovrebbe seguire una didattica olistica / ecologica che considera gli aspetti accademici, comportamentali, sociali ed emotivi dell'apprendimento e dà chiare informazioni sui prossimi passi da intraprendere.

Tra gli elementi distintivi che devono caratterizzare la formazione per l'inclusione degli insegnanti di sostegno ma non solo, nel documento europeo, vengono riconosciute l'acquisizione di conoscenze e abilità per:

- Differenziare ed accogliere esigenze diverse che permette ad un docente di sostenere l'apprendimento individuale in classe;
- Collaborare e lavorare in gruppo che facilita i docenti a lavorare in squadra con gli altri insegnanti così come una serie di professionisti lavorano dentro e fuori la scuola.

2.4L'International Classification of Functioning, Disability and Health

L'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) – documento dell'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS, 2001) – in sostituzione dell'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*

(OMS, 1980), sottolinea la necessità di guardare al fenomeno disabilità secondo una nuova prospettiva. Questa nuova classificazione presenta un cambiamento importante nel modo di porsi di fronte alla disabilità: quando ci si riferisce ad un disturbo strutturale o funzionale lo si rapporta sempre ad uno stato considerato di salute. Questa prospettiva tiene conto delle condizioni proprie dell'individuo, ma anche di quelle derivanti dal mondo esterno. Ciò significa parlare in positivo di funzioni, strutture, attività, partecipazione e non solo quindi di impedimenti, disabilità, handicap (Albanese, 2006).

L'ICF, infatti, integra il modello medico con quello sociale e adotta un approccio noto come "biopsicosociale", nel tentativo di "arrivare ad una sintesi, in modo da fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale" (ICF, 2002, p.23). L'ICIDH, quale modello interpretativo di tipo medico-sanitario, era uno strumento di classificazione sviluppato tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta con l'intento di uniformare termini e concetti nell'ambito della disabilità. L'ICIDH distingueva tra menomazione (*impairment*), disabilità (*disability*) ed handicap, definendo :

- Menomazione: qualsiasi perdita o anormalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica
- Disabilità: qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano
- Handicap: la condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali (OMS, 1980)

Si riteneva che la disabilità – intesa come limitazione o perdita della capacità di compiere un'attività di base – e l'handicap – quale condizione di svantaggio derivante da una menomazione o da una disabilità – fossero inevitabili conseguenze dello stato di salute deficitario del soggetto. Nell'ICF i concetti di menomazione, disabilità ed handicap alla base della precedente classificazione, vengono sostituiti da quelli di

“funzionamento” e “disabilità”: il primo è un termine che rimanda a tutte le funzioni corporee, alle attività e alla partecipazione; il secondo, invece, considera le menomazioni, le limitazioni dell’attività o le restrizioni della partecipazione (Lascioli, 2011).

Per sintetizzare, il modello dell’ICF presenta le seguenti caratteristiche:

- E’ un modello descrittivo del funzionamento umano, non della sola disabilità
- E’ un modello universale, non si rivolge a delle minoranze
- Correla in un quadro sistematico approcci diversi (bio-psico-sociali) in base a una logica interattiva;
- Interpreta i fattori che concorrono a formare il quadro del funzionamento umano secondo un’ottica di equivalenza
- Guarda alla persona in relazione al contesto, valorizzando le dimensioni culturali

Nell’ICF, il paradigma con cui si guarda al “fenomeno disabilità” risulta radicalmente modificato: il fenomeno disabilità viene descritto attraverso l’analisi bio-psico-sociale del funzionamento umano. La disabilità viene concepita come un fenomeno, per sua natura complesso, che richiede di essere interpretato tramite i riferimenti di un sistema di *multidirezionale e multidimensionale* (Lascioli, 2001,op.cit).

In questa prospettiva, dunque, la disabilità viene definita come “la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l’individuo”(OMS, 2002, p23). La condizione di disabilità di un soggetto (con una menomazione o un deficit, come pure una patologia grave) è determinata dall’azione e dalle caratteristiche dei fattori ambientali e personali sul funzionamento globale del soggetto nel suo contesto di vita. La prospettiva dell’ICF offre uno nuovo sguardo sulla disabilità che non è più declinata in termini di limitazione derivante da condizioni di salute. La stessa valutazione della disabilità diviene funzionale a generare un sistema di qualità di vita del soggetto, la cui effettiva realizzazione deriva principalmente “da interventi mirati a promuovere migliori performance del soggetto rispetto ai limiti di

funzionamento registrati” (Schalock, Verdugo Alonso, 2006, p.28). Infatti, laddove tale funzionamento consentisse il raggiungimento di un buon livello di qualità di vita, anche il livello di disabilità ne risulterebbe drasticamente ridotto (Cfr. Lascioli, 2011). Il cambiamento di prospettiva introdotto dal modello ICF, attribuisce fondamentale importanza all’educazione, tesa a promuovere percorsi di sviluppo della persona, inclini a migliorarne la qualità di vita. Questo obiettivo si persegue intervenendo sui processi di funzionamento, generando capacità, migliorando performance, eliminando o riducendo l’impatto degli ostacoli che ne intralciano e/o impediscono lo sviluppo.

L’ICF, nonostante l’approccio, certamente innovativo e positivo, ha ricevuto alcune critiche, prevalentemente dal mondo della ricerca dei *Disability Studies*, una corrente internazionale che ha radici nei movimenti civili degli anni Settanta, al cui interno si possono cogliere diverse sfumature di pensiero. Le principali critiche risiedono nel fatto che la classificazione dell’OMS – nonostante l’approccio e terminologia siano mutati – conserverebbe idee dominanti del modello medico: dall’assunzione di una devianza rispetto ad una condizione di standardizzata normalità, al riferimento a concetti propri della definizione della condizione di disabilità quali, ad esempio, quello di “funzionamento” e “abilità” (D’Alessio, 2008, pp.53-71). La classificazione ICF, pur considerando indicatori di natura quantitativa, inserisce anche elementi non biologici, “di contesto”, segnando il passaggio da una visione prettamente individuale della disabilità ad una collettiva: il paradigma sociale integra cioè quello medico-sanitario.

Sul piano educativo l’approccio dell’ICF, in particolare dell’ICF-CY (OMS,2007), versione per bambini e adolescenti, si pone come riferimento culturale e scientifico fondamentale per riorganizzare il sistema d’integrazione scolastica verso una scuola inclusiva. Il modello del “funzionamento” – centrato sull’analisi del bisogno – consente di riconoscere nella disabilità (come pure nelle variegate situazioni in cui sono presenti BES), elementi di continuità tra malattia e salute. La disabilità viene inquadrata come variabile dipendente del funzionamento globale del soggetto, misurabile in base a specifici indicatori di qualità di vita, per lo più correlati a condizioni ambientali e personali, suscettibili di trasformazione e cambiamento in forza dell’azione educativa (Cfr. Lascioli, 2011). In tal senso, in forza di un reale funzionamento e operatività dell’autonomia istituzionale (sia in ambito didattico, sia organizzativo), è necessario un “corretto funzionamento della collegialità, un accorto impiego dell’interdisciplinarietà, la

disponibilità di risorse ordinate alla finalità di sostenere le scuole (materiali, esperti, ecc.) e lo sviluppo di programmi di qualificazione professionale degli insegnanti” (Scurati, 2002, p. 50). Mettere in atto il modello dell’educazione inclusiva, richiede una trasformazione anche della funzione dell’insegnante specializzato la cui azione, per risultare efficace, si deve sempre più configurare come azione di sistema. Oltre allo specifico rapporto con lo studente in situazione di bisogno educativo speciale, la funzione di sistema si esplica almeno nelle seguenti direzioni (Cfr. Staiback W. e Stainbach S., 1996, p.40):

-identificazione dei sostegni professionali e tecnici ritenuti necessari e delle fonti relazionali informali di aiuto (in collaborazione con altri insegnanti e alunni):

- Collaborazione con il dirigente scolastico, insegnanti e alunni, per determinare le risorse di sostegno da introdurre in classe e nella scuola
- Organizzazione e attivazione di risorse ritenute più valide
- Ruolo di mediazione, per promuovere la collaborazione tra le persone coinvolte
- Partecipazione a gruppi di ricerca educativo – didattica sul “caso” a livello istituzionale e interistituzionale

Determinante, inoltre, in questa visione, l’aspetto socio culturale e il contesto ambientale (familiare, sociale, economico e lavorativo) in cui vengono condotti i programmi educativi, di riabilitazione, di inclusione, nonché la prospettiva soggettiva della persona con disabilità, in termini di soddisfazione e qualità degli interventi.

L’handicap, infatti, si manifesta nel momento in cui la disabilità psico-fisica, intellettuale o sensoriale di un individuo non trova le condizioni ambientali (famiglia, scuola, comunità, lavoro ecc.) adeguate o, se non altro, predisposte per consentire la piena autorealizzazione ed inclusione nella società. Conseguenza diretta dell’applicazione del metodo ICF è la programmazione di un progetto globale d’integrazione rivolto ed inquadrato sulla situazione della persona con disabilità presa in carico. L’ICF sottintende e implica la creazione di un lavoro di équipe multidisciplinare e la contestuale costruzione di una rete sinergica di interventi di supporto per non rischiare

di lasciare sola la famiglia o la persona con disabilità sulle barricate dell'integrazione (Ianes, 2005). L'ICF non contiene riferimenti alla malattia, si riferisce al solo funzionamento residuo o potenziale della persona ed è strutturato in 4 principali componenti: 1) Funzioni corporee, 2) Strutture corporee, 3) Attività (Attività e partecipazione in relazione a capacità e performance), 4) Fattori ambientali.

Il funzionamento e la disabilità sono viste come una complessa interazione tra le condizioni di salute dell'individuo e l'interazione con i fattori ambientali e personali.

La classificazione considera questi aspetti come dinamici e in interazione, non come statici. Inoltre, non valuta solo le persone portatrici di handicap, ma anche gli individui in perfetta salute, poiché riconosce che ogni essere umano possa sperimentare un temporaneo decremento in salute e, quindi, un certo grado di disabilità. In quest'ottica, dunque, la disabilità non è più vista come una condizione o situazione che coinvolge una minoranza dell'umanità, piuttosto come un costrutto che abbraccia la specifica individualità di ciascuno nella dinamicità del suo essere.

2.4.1 ICF, Bisogni Educativi Speciali e scuola

Un alunno può presentare un bisogno educativo speciale quando il suo apprendimento, in uno o più dei vari ambiti e competenze, è rallentato o problematico, e questa problematicità è riconosciuta per i danni che causa al soggetto stesso, non soltanto tramite il confronto con la normalità. Questi rallentamenti o problematicità possono essere globali e pervasivi (ad es. Autismo), specifici (ad es. Dislessia), settoriali (ad es. Disturbi del linguaggio, Disturbi da deficit attentivi con iperattività) e, naturalmente, più o meno gravi, permanenti o transitori. (Canevaro, 2006). I fattori causali possono essere a livello organico, psicologico, familiare, sociale, culturale, ecc. In questi casi, i normali bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, di identità, di valorizzazione, di accettazione, solo per citarne alcuni) si "arricchiscono" di qualcosa di particolare, di *speciale*. Il loro bisogno normale di sviluppare competenze di autonomia, ad esempio, è complicato dal fatto che possono esserci deficit motori, cognitivi, oppure difficoltà familiari nel vivere positivamente l'autonomia e la crescita; in questo senso il bisogno educativo diventa "speciale". In questo senso, "Bisogno Educativo Speciale" non è un'etichetta discriminante in quanto amplissima e come tale non fa riferimento solo ad alcuni tipi di cause e soprattutto non

è stabile nel tempo, “non è una diagnosi-destino” (Ianes, 2004, p.10). La priorità di analisi è dunque il “funzionamento” attuale ed esteso del soggetto, in termini di apprendimento inteso in senso globale, e non l'eziologia delle sue difficoltà, la categorizzazione degli alunni secondo le nosografie tradizionali (ibidem). Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali hanno bisogno di interventi individualizzati, tagliati accuratamente su misura della loro situazione di difficoltà e dei fattori che la originano e/o mantengono. Questi interventi possono essere ovviamente i più vari nelle modalità (molto tecnici o molto informali), nelle professionalità coinvolte, nella durata, nel grado di *mimetizzazione* all'interno delle normali attività scolastiche; Ianes (2006) parla in tal senso di *speciale normalità*: una normalità educativa-didattica resa più ricca e più efficace dalle misure prese per rispondere ai Bisogni Educativi Speciali. In alcuni casi, tale individualizzazione prenderà la forma di un Piano educativo individualizzato (PEI) - Progetto di vita (Ianes, 2006, op. cit.), in altri sarà, ad esempio, una semplice e informale serie di *delicatezze e attenzioni psicologiche* rispetto a una situazione familiare difficile (ibidem); in altri ancora potrà essere uno specifico intervento psicoeducativo, come nel caso di comportamenti problema. Appare, dunque, chiaro che tra gli alunni con Bisogni Educativi Speciali vi ritroviamo sia quelli che hanno una diagnosi psicologica e/o medica, sia quelli che invece non sono diagnosticabili in senso eziopatogenetico o classificatorio (ivi). Per quanto riguarda gli alunni con Bisogni Educativi Speciali con diagnosi psicologica e/o medica si fa riferimento alle classificazioni del DSM-IV/Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali dell'American Psychiatric Association (1996) e all'ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (1992). Nello specifico, rientrano in questa categoria di Bisogni Educativi Speciali gli alunni con: a) Ritardo mentale; b) Disturbi generalizzati dello sviluppo; c) Disturbi dell'apprendimento; e) Disturbi del comportamento; f) Disturbi psicologici e emozionali; g) Patologie della motricità, sensoriali, neurologiche o riferibili ad altri disturbi organici. Le difficoltà degli alunni con Bisogni Educativi Speciali senza diagnosi psicologica e/o medica non rientrano negli elenchi di segni/sintomi dei manuali diagnostici. Tuttavia, questi alunni ci sono, hanno difficoltà e creano difficoltà primariamente a loro stessi e poi agli altri. (Ianes, 2005, op. cit.). Ianes (2006), in merito all'individuazione dei BES, descrive una serie di

situazioni-tipo. Un primo tipo di situazione è quello definibile “svantaggio e deprivazione sociale”, ovvero, alunni che sono cresciuti in situazioni familiari/sociali povere, marginali, in contesti degradati. Un secondo tipo di alunni, per qualche aspetto in difficoltà, sono quelli con provenienza e bagaglio linguistico e culturale diverso: alunni migranti, figli di migranti, profughi, rifugiati, figli di immigrati di recente stabilizzazione, e così via. Ci sono poi gli alunni che vivono in una famiglia difficile, e questo può voler dire multiproblematica, abusante, densa di conflitti e di dinamiche invischianti e produttrici di disagio o patologie; alcuni dei familiari possono avere patologie psichiatriche anche gravi, condotte antisociali o criminali, e così via. Altre famiglie possono, invece, essere centrifughe, senza regole chiare, disorganizzate, oppure rigide, oppressive, patologicamente protettive, altre ancora possono indurre valori e comportamenti divergenti rispetto all'istruzione e all'apprendimento. Altri alunni invece portano in sé alcune difficoltà psicologiche che però non sono di gravità tale da giustificare pienamente una diagnosi di psicopatologia: alunni con autostima particolarmente bassa, oppure con stati d'ansia poco controllati, con scoppi di forte collera e scarsa tolleranza alla frustrazione, bassa motivazione intrinseca e poca curiosità, povera immagine di sé e scarse prospettive per il futuro, pochi obiettivi, pochi desideri e interessi. Alcuni con comportamenti problematici, ad esempio aggressivi o distruttivi, che non sopportano limiti o che usano l'aggressione per prevaricare i più deboli. Dilagante è la diffusione crescente e la gravità sociale del fenomeno “bullismo”. In tutti questi casi abbiamo alunni con capacità di apprendimento non particolarmente deficitarie, ostacolati però da una scarsa dotazione di “mezzi” (De La Garanderie, 2004), o da risposte psicologiche e/o comportamentali eccessive e disadattanti.

I Bisogni Educativi Speciali sono molti e diversi e una scuola davvero inclusiva dovrebbe essere in grado di leggerli tutti, individuare il reale “fabbisogno” di risorse aggiuntive e, grazie a tale lettura, generare le risposte necessarie.

La lettura di tali bisogni alla luce del modello ICF, consente di ricondurli ad un'ottica di salute globale, per una comprensione qualitativa degli “ambiti” di difficoltà di un alunno e una prima definizione dei corrispondenti “ambiti” di risorse (Ianes, 2004).

L'alunno che viene valutato secondo il modello ICF può evidenziare difficoltà specifiche in vari ambiti:

- Condizioni fisiche: malattie varie, acute o croniche, fragilità, situazioni cromosomiche particolari, lesioni, ecc.
- Strutture corporee: mancanza di un arto, di una parte della corteccia cerebrale, ecc.
- Funzioni corporee: deficit visivi, deficit motori, deficit attentivi, di memoria, ecc.
- Attività personali: scarse capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle azioni, di comunicazione, di autoregolazione metacognitiva, di interazione sociale, di autonomia, di cura del proprio luogo di vita, ecc.
- Partecipazione sociale: difficoltà a rivestire i ruoli sociali di alunno (difficoltà nei vari apprendimenti scolastici), a partecipare alle situazioni sociali più tipiche, nei vari ambienti e contesti.
- Fattori contestuali ambientali: famiglia problematica, cultura diversa, situazione sociale difficile, culture e atteggiamenti ostili, scarsità di servizi e risorse, ecc.
- Fattori contestuali personali: scarsa autostima, reazioni emozionali eccessive, scarsa motivazione, ecc.

In uno o più di questi ambiti si può generare un Bisogno Educativo Speciale, che poi interagirà con gli altri ambiti, costituendo la situazione globale e complessa di un alunno. Il peso dei singoli ambiti cambia da alunno ad alunno, anche all'interno di una stessa condizione biologica o contestuale ambientale.

2.5 La figura dell'insegnante di sostegno per l'integrazione

L'istituzione della figura dell'insegnante di sostegno risale al 1977, a seguito della Legge Quadro n. 517 dello stesso anno. L'insegnante di sostegno, anche riguardo all'evoluzione del concetto handicap/disabilità, ha interpretato diversi ruoli ed assunto

varie competenze, alcune proprie della funzione, altre demandate d'autorità da colleghi o capi d'istituto, altre ancora determinatesi dalla specifica concretezza delle dinamiche relazionali all'interno delle istituzioni scolastiche (Arena, 2000).

Seguendo la linea tracciata da Arena (2000, op. cit.) si possono individuare cinque stadi che descrivono le fasi che si sono succedute nel delineare la figura dell'insegnante di sostegno nella scuola.

- Primo stadio: il docente come medico o terapeuta. Nonostante le chiare indicazioni con le quali il Ministero avviava l'integrazione, inizialmente il sistema scolastico evidenziò nel bambino handicappato prevalentemente la minorazione. La conseguenza fu che la richiesta d'intervento si rivolgesse in prima istanza all'apparato sanitario (medico specialista, neuropsichiatra, psicologo, terapeuta, o altri), e qualora questo non fosse in grado di garantire la propria azione, l'insegnante di sostegno diventava un possibile (o l'unico) titolare dell'intervento stesso.
- Secondo stadio: Il docente aggiunto, la formazione del team formale. La L. n. 148 del 1990 assegnava al docente di sostegno la piena contitolarità e corresponsabilità della classe.
- Terzo stadio: Il docente come psicopedagogo. La crescente complessità assunta dall'unità scolastica pone le prime istanze di ricorrente raccordo o confronto con enti esterni. L'integrazione scolastica (degli handicappati, ma anche di alunni stranieri, disadattati, problematici) richiede l'avvio di un'interlocuzione con enti territoriali interessati in vario modo alle problematiche. Il primo raccordo con gli operatori delle unità sanitarie viene avviato quasi sempre dal capo d'istituto, ma, subito dopo, lo specifico settore dell'integrazione dell'alunno handicappato è spesso assegnato in delega, di preferenza all'insegnante di sostegno. Questi diviene ben presto una figura di collegamento, un'interfaccia tra sistema scolastico e realtà esterna.
- Quarto stadio: Il docente come figura di sistema. La "Premessa" ai nuovi programmi redatti per l'attività di formazione dei corsi biennali di specializzazione polivalenti (DM n. 226 del 26.06.1995) disegna un nuovo

profilo dell'insegnante di sostegno, di pari passo con le nuove riflessioni in tema di disabilità: dall'alunno considerato "portatore" di handicap, all'alunno che si trova "in situazione di handicap". In tal senso, il docente unitamente allo svolgimento dell'attività didattica, mantiene anche una posizione di coordinamento, sia rispetto all'intera classe, sia al singolo alunno. Il docente di sostegno specializzato è in grado di individuare e segnalare quei "nodi metodologici e didattico-disciplinari" che ostacolano la normale azione didattica, fornendo aiuto agli altri operatori per la ricerca di adeguate soluzioni strategiche (Arena, 2000). In quest'ottica il docente di sostegno va oltre il semplice intervento didattico sull'alunno/alunni, assumendo il ruolo di "figura di sistema", attingendo dalle competenze in materia di progettazione e decisioni di strategie, approfondite nel percorso formativo del corso. Dopo aver succintamente rintracciato un percorso di cambiamento, con chiari elementi distintivi, nella stessa organizzazione scolastica, si può constatare come possano persistere e convivere esempi di insegnanti di sostegno riferibili a ciascuno degli stadi presentati. Dal docente che si occupa dell'alunno handicappato, come da precisa delega dei colleghi, al docente che assume responsabilità di elaborazione di strategie didattiche organizzative, passando dal docente che si rapporta con gli altri colleghi in posizioni di marginalità operativa e di subalternità su gerarchie di fatto. Si arriva così ad una maturazione della figura del docente di sostegno che coincide con la fase dell'Autonomia scolastica.

- Quinto stadio: Il docente dell'autonomia. I concetti chiave dell'autonomia - flessibilità, integrazione e responsabilità - possono rispondere ai bisogni specifici di apprendimento espressi dagli alunni handicappati, permettendo agli insegnanti di sostegno di esplorare modelli organizzativi più idonei a soddisfare tale richiesta. Tempi, spazi, strutture, programmi, adempimenti ordinari, infatti, si rivelavano subito eccessivamente rigidi e pertanto inadeguati a rispondere ai bisogni sul campo. La flessibilità didattica organizzativa garantita dall'Autonomia, diviene uno tra i principali strumenti utili a perseguire il successo dell'attività formativa. Il docente di

sostegno è chiamato, nella nuova condizione di autonomia, a mettere in atto una professionalità maturata negli anni e nelle più difficili condizioni, e che è in gran parte sconosciuta all'insegnante ordinario. (Arena, 2000, op. cit.)

L'aspetto davvero rilevante sul piano dell'esperienza maturata dal docente di sostegno è quello della responsabilità, fondamentale nella specifica formazione per questa figura professionale. Il corso di specializzazione biennale polivalente, istituito ai sensi del D.P.R. n. 970 del 1975, ha rappresentato per lungo tempo l'unica forma articolata per un'adeguata preparazione iniziale all'esercizio di una mirata attività docente. A tal proposito, si sottolinea la consistente durata del periodo formativo, pari a circa 1.300 ore in totale, oltre che la procedura di accesso ad esso, ovvero una prova selettiva attitudinale, quale unico esempio, ancora oggi, di accertamento di prerequisiti indispensabili alla successiva attività. Inoltre, il contenuto rappresentato da un ben calibrato mix di quadro teorico e di pratica sul campo, le occasioni di valutazione in itinere (esami a conclusione di ogni insegnamento) e conclusiva (esami di tesi), delineano un quadro generale di impostazione esemplare per organicità, completezza e intrinseca qualità.

Riconosciuto il ruolo fondamentale dei docenti, si pone il problema della formazione e della preparazione alla soddisfazione di specifici bisogni formativi per tutti i docenti in servizio, e non solamente per quella parte di loro assegnata precipuamente alle attività di sostegno, in particolare sul piano metodologico, dove essi avranno il compito di elaborare diverse strategie e tecniche per successivi interventi individualizzanti. Un insegnante, dunque, che sia in grado di inserirsi nella vita scolastica per attivare sostegni diversificati e promuovere le varie competenze di tutti, invece di racchiudersi in una relazione didattica individuale ed esclusiva con l'alunno disabile. Compito assai complesso che richiede una forte specializzazione universitaria.

2.5.1 La formazione iniziale dell'insegnante di sostegno nella normativa nazionale

La formazione iniziale del docente di sostegno ha seguito nel tempo un percorso non

sempre coerente e adeguato. I corsi di formazione previsti dal DPR 970/75 rilasciavano ai frequentanti il titolo di specializzazione polivalente e consentivano l'acquisizione, da parte dei corsisti, di valide competenze teorico - pratiche per le tre tipologie di handicap (psicofisica, uditiva e visiva). A tali corsi, sono seguiti una serie di interventi poco coerenti e che non sempre hanno soddisfatto le attese dei corsisti. Ricordiamo a tal proposito l'istituzione dei corsi intensivi, di durata inferiore all'anno, finalizzati al conseguimento della specializzazione prescritta per l'attività di sostegno all'integrazione scolastica degli allievi in situazione di handicap. Si levarono molte proteste da parte di docenti e di associazioni del settore che mettevano in evidenza il danno che ne sarebbe derivato a carico sia degli allievi in situazione di handicap e delle loro famiglie, sia di quanti, attraverso un gravoso impegno biennale e una notevole esposizione economica, si stavano preparando con la prospettiva di andare a ricoprire lo stesso ruolo. Attualmente, con le nuove disposizioni normative, il compito e la responsabilità della formazione iniziale dei docenti di sostegno, per le scuole di ogni ordine e grado, sono stati assegnati in piena autonomia alle Università.

Si riporta di seguito un quadro di sintesi delle norme principali e degli interventi che hanno interessato la formazione iniziale dei docenti di sostegno per il conseguimento del relativo titolo di specializzazione.

L'art. 8 del DPR 970/1975 (Norme in materia di scuole aventi particolari finalità), avente come oggetto "Titolo di specializzazione", sanciva che il personale direttivo e docente preposto alle istituzioni, sezioni o classi dovesse essere fornito di apposito titolo di specializzazione, da conseguire presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della P.I.. Con lo stesso decreto le scuole magistrali ortofreniche e le scuole di metodo venivano autorizzate a proseguire la loro attività di formazione di insegnanti in attesa di una nuova disciplina legislativa applicativa del D.P.R. n. 970, mentre erano aboliti i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico istituiti nel 1928.

Nella Premessa ai programmi di tali corsi, approvati con il D.M. 3 giugno 1977 e che prevedevano interventi sia formativi sia informativi, venivano messe in rilievo due caratteristiche fondamentali: la natura polivalente della specializzazione del docente e la visione unitaria dell'allunno. Sul piano organizzativo e didattico, il corso biennale si configurava come unitario, pur prevedendo sezioni distinte per docenti ed educatori della scuola materna, elementare e secondaria. Le lezioni e le esercitazioni dell'area

informativa erano, infatti, comuni mentre il tirocinio si svolgeva nel grado di scuola (materna, elementare o secondaria) o nel tipo di istituzione cui la sezione si riferiva.

Erano previste, per ogni anno di corso, 300 ore di lezioni teoriche relative all'area informativa e 350 ore nell'area formativa di cui 200 attribuite al tirocinio guidato (complessivamente, le ore ammontavano ad un totale di 1300).

Con il DM del 24 aprile 1986, sulla base delle conclusioni di un'apposita commissione istituita nel 1984 dal Ministro della Pubblica Istruzione, i corsi di specializzazione vennero rivisitati e i programmi rielaborati per garantire, da un lato il carattere polivalente del titolo di specializzazione e per ridimensionare, dall'altro le discipline tecnico-sanitarie a favore di quelle pedagogico-didattiche. Il fine era quello di delineare una nuova figura professionale: un docente in grado di operare nella scuola comune, in classi con alunni portatori di handicap.

Nei predetti programmi venivano individuate tre aree ritenute indispensabili:

1. Le "Aree disciplinari" comprendevano la pedagogia, la psicologia e la clinica;
2. La "Dimensione operativa" indicava attività pratiche da realizzare e comprendeva sei sotto-aree non corrispondenti a precise discipline di studio;
3. La "Didattica curricolare" perseguiva il fine di tradurre la didattica generale, prevista dai programmi della scuola materna e della scuola dell'obbligo, in didattica speciale, in quanto finalizzata ai casi specifici delle minorazioni (soprattutto visiva e uditiva.);

Particolare peso fu dato a due forme di tirocinio strettamente interrelate tra di loro: il tirocinio diretto guidato, che doveva svolgersi nelle scuole per un totale di 150 ore annuali, e il tirocinio indiretto e guidato consistente in 100 ore per anno (il monte ore complessivo dell'intero corso ammontava a 1300 e il titolo rilasciato era polivalente).

Con il D. M. del 14 giugno 1988 furono apportate al DM del 1986 ulteriori integrazioni e modifiche. Ciò si rese necessario, in parte per la Sentenza della Corte Costituzionale n. 215/87, che dichiarava il pieno diritto degli alunni handicappati a frequentare ogni ordine di scuola, ivi compresa la scuola secondaria di secondo grado, e in parte per

rendere la normativa più aderente alle reali esigenze della scuola (razionalizzazione dei tempi e delle modalità del tirocinio diretto ed indiretto e aumento contestuale del monte-ore dell'area disciplinare e della didattica curricolare).

Nel 1995, con il DM n. 226 del 27 giugno, i programmi dei corsi biennali di specializzazione per il sostegno subirono un ulteriore e incisivo riordinamento sia per l'emanazione della legge-quadro 104/1992, che fissava i criteri e i principi generali "per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", sia per la più generale riforma dell'intero sistema scolastico, la cui prima innovazione doveva riguardare proprio l'autonomia organizzativa e amministrativa delle istituzioni scolastiche.

La legge 104 (1992) garantiva "il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie". All'art. 14-comma 2 recitava testualmente: "Nel diploma di specializzazione deve essere specificato se l'insegnante ha sostenuto gli esami relativi all'attività didattica di sostegno per le discipline cui il diploma stesso si riferisce, nel qual caso la specializzazione ha valore abilitante anche per l'attività didattica di sostegno".

Il collegamento con l'università era stato sollecitato già dalla commissione di studio del 1984 e il Ministro della P.I. aveva accolto tale raccomandazione tanto che, con l'O.M. del 24 giugno 1986, nominò per prime proprio le università, tra i soggetti accreditati dal Ministero a gestire i corsi biennali di specializzazione. Tuttavia, le università non erano ancora pronte ad affrontare un compito del tutto nuovo e così complesso e per tale motivo, in attesa che la nuova normativa trovasse completa attuazione, andò in vigore l'art.14, comma 4 della sopra citata legge 104/1992. Pertanto, i corsi di specializzazione per il sostegno continuarono ad essere gestiti da Enti e Istituti specializzati, convenzionati con le Università, e il Ministro si vide costretto, col D. M. 27 giugno 1995, n. 226, a sostituire integralmente i programmi precedenti con i nuovi programmi. I nuovi programmi dovevano rispondere all'esigenza di:

- garantire all'insegnante assegnato alle attività di sostegno l'acquisizione di competenze relazionali, disciplinari e soprattutto metodologiche, nonché di conoscenze generali relative alle situazioni di handicap;

- far emergere con chiarezza il legame tra contenuti e metodo, da cui, pertanto, potesse conseguire una perfetta saldatura tra esigenze culturali e capacità operative, tra contenuti teorici ed aspetti applicativi;

I singoli curricula disciplinari erano raggruppati in cinque aree: il quadro, il soggetto, il metodo, i linguaggi, la professionalità. Il monte ore complessivo per i due anni di corso era di 1150 ore.

In seguito, la legge 23 dicembre 1996, n. 662, collegata alla Finanziaria 1997, prevedeva che “per il personale in esubero, rispetto alle dotazioni organiche provinciali, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, oltre ai corsi di riconversione professionale, previsti dall’art. 473 del Testo Unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, saranno istituiti anche corsi intensivi di durata non superiori all’anno finalizzati al conseguimento del titolo di specializzazione prescritto per l’attività di sostegno all’integrazione scolastica degli alunni handicappati. Con la contrattazione collettiva saranno altresì stabiliti i criteri per la mobilità d’ufficio del medesimo personale”.

Il DM del 16 giugno 1997, istituì i corsi intensivi di specializzazione. Il monte ore da 1150 dei corsi biennali venne ridotto a 450 ore complessive ed i programmi furono notevolmente ridimensionati rispetto a quelli del 1995. Il titolo di specializzazione, inoltre, era monovalente in quanto interessava solo l’handicap psicofisico e non l’handicap sensoriale (vista e udito).

Avviati in diverse province italiane, i corsi intensivi furono molto contestati da docenti ed associazioni varie che più volte ne chiesero la soppressione o per lo meno la non equiparazione in tutto e per tutto ai corsi biennali per quel che riguardava l’assegnazione delle cattedre.

Tali corsi si tennero, comunque, fino al 2001 e, precisamente, cessarono di funzionare quando la formazione dei docenti di sostegno fu assegnata in toto a un semestre aggiuntivo di 400 ore da effettuarsi dopo la laurea in Scienze della Formazione Primaria, per la scuola materna ed elementare, e dopo il biennio SSIS per le scuole medie inferiori e superiori. Il DM del 26 maggio 1998 dettava i “Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze

della Formazione Primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario". All'art.3, comma 6 si legge testualmente: " Sono previste specifiche attività didattiche aggiuntive, per almeno 400 ore, attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di consentire allo studente che lo desidera, di acquisire quei contenuti formativi in base ai quali il diploma di laurea può costituire titolo per l'ammissione ai concorsi per l'attività didattica di sostegno ai sensi dell'art.14, comma 3 della legge 104/1992". In merito alla scuola secondaria, l'art.4, comma 8, prevede il semestre aggiuntivo al termine del biennio di specializzazione.

I semestri aggiuntivi per la specializzazione sul sostegno hanno preso il via nell'anno accademico 2001/2002. Per assicurare nei due anni precedenti (1998/99-1999/2000), la formazione degli insegnanti di sostegno, con il DI n. 460 del 24 Novembre 1998, si decretò che era consentito alle Università, anche in regime di convenzione con enti o istituti specializzati, di organizzare corsi biennali di specializzazione per le attività d'integrazione e di sostegno. Successivamente il MIUR, con la nota del 24 Aprile 2001, sospese i corsi biennali per il sostegno che erano stati riaperti in via transitoria dal DI 460 del 24 Novembre 1998 e sollecitò gli organi ispettivi del Ministero e della pubblica amministrazione a verificare la validità dei titoli rilasciati ai sensi del DI 460/98 dalle Università in convenzione con enti esterni.

Da ultimo, con il DM del 20 febbraio 2002, il Ministero ha autorizzato le Università, attraverso le SISS, ad attivare corsi di specializzazione di almeno 800 ore riservati a docenti già forniti di abilitazione. Dal decreto venne esclusa l'attivazione di nuovi corsi per i docenti abilitati della scuola materna ed elementare.

All'art. 2 del predetto decreto si afferma che questi corsi hanno efficacia a decorrere dall'a.a. 2002/2003 e fino all'a.a. 2005/2006 e, comunque, non oltre il riordino dei corsi di studio universitari per la formazione del personale docente delle istituzioni scolastiche.

Dall'Allegato A, che detta "i criteri generali relativi ad un modulo di almeno 800 ore per l'abilitazione alle attività didattiche di sostegno" (DM 20/02/2002), si evincono, oltre ad altri elementi, le finalità del modulo e i contenuti del percorso formativo. Il modulo consta di 800 ore da espletare in due semestri o su un periodo più lungo per allievi non a tempo pieno, finalizzato al rilascio delle abilitazioni per l'insegnamento nelle classi con alunni in situazione di handicap. Gli obiettivi del modulo sono finalizzati al

conseguimento di competenze relative alla consapevolezza della diversità dei bisogni formativi:

- Conoscenza dell'alunno in situazione di handicap;
- Creazione di ambienti di apprendimento e comunità di relazioni;
- Conoscenza di strategie didattiche integrate;
- Conoscenza di metodologia, metodi e materiali specifici
- Capacità di accompagnare il progetto scolastico e di vita
- Capacità relazionale con colleghi, operatori, personale e famiglia

Vengono individuati contenuti in relazione agli obiettivi dell'integrazione e contenuti legati alle aree disciplinari. I primi riguardano il passaggio dall'apprendimento scolastico alla costruzione di un progetto di vita, l'introduzione di un raccordo tra teoria ed aspetti pratici, la valorizzazione delle attività disciplinari in funzione di uno sviluppo della comprensione del deficit. Gli obiettivi legati alle aree disciplinari si suddividono nell'area medica, nell'area psicologica e pedagogica, nell'area sociologica e antropologica, nell'area della didattica specifica per la costruzione di percorsi integrati, in riferimento alla sperimentazione nei tirocini diretti ed indiretti.

I contenuti legati alle are disciplinari vengono sviluppati all'interno di tre aree applicative:

1. Teoria, con insegnamenti sulle tematiche dell'handicap
2. Laboratori, su tecniche didattiche per l'integrazione di alunni con bisogni speciali
3. Tirocini, attraverso applicazione professionale di tutte le aree di apprendimento.

Le attività comprendono laboratori e 200 ore di tirocinio.

2.5.2 Le competenze dell'insegnante di sostegno

Parlare di insegnante *di* sostegno, significa in realtà parlare di un insegnante formato *per*

il sostegno, o meglio per attivare le varie forme di sostegni che la comunità scolastica deve offrire (Ianes, 2005). A tal fine è necessaria una forte formazione universitaria che prepari una figura professionale specializzata per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, compresi quelli disabili (Ianes, op. cit.). Una specializzazione universitaria che Ianes vede basata sul percorso universitario precedente, e articolata sulle competenze acquisite per la laurea di primo livello (2005, op. cit.). Un insegnante competente permette al contesto scolastico di essere competente, un insegnante che “non limiti e chiuda, quindi, la competenza alla sua presenza, ma la colleghi all'investimento strutturale dell'ambiente scolastico" (Canevaro, 2002, p.212).

In merito alle competenze che un insegnante, in particolare di sostegno dovrebbe possedere, vi sono state ampie discussioni in questi ultimi anni. Al termine del suo percorso formativo iniziale, ogni insegnante dovrebbe possedere competenze generali cui far riferimento, in particolar modo che si riferiscono ai temi dell'integrazione e dell'inclusione. Molte rimangono le differenze tra le Università, anche in funzione dell'importanza da loro attribuita ai processi inclusivi. Una professione culturalmente e socialmente forte ha bisogno di un percorso universitario forte e di prestigio (Ianes, 2005).

Affrontando l'analisi delle principali competenze richieste ad un insegnante specializzato per il sostegno ai processi d'integrazione/inclusione, Ianes (op. cit.) fa riferimento a sei grandi classi di competenze, che riteniamo utile esporre di seguito.

1. La collaborazione-mediazione professionale. L'insegnante specializzato per il sostegno deve essere in grado di costituire relazioni significative a livello professionale con un'ampia serie di figure: colleghi "normali", educatori, personale assistenziale, familiari, operatori sociali e sanitari, nonché figure importanti di un territorio (rappresentanti degli Enti locali, di varie Amministrazioni, di Cooperative sociali, ecc.). Per questo compito sono richieste capacità di ascolto, di empatia professionale e personale, di riconoscimento della dignità professionale dell'altro, di mediazione, di sostegno, di decisione e di *problem solving*, di soluzione di conflitti, di comunicazione e di assertività costruttiva. Inoltre, una

buona capacità di mediazione è indispensabile in tutte le attività che riguardano la Diagnosi funzionale, il Profilo dinamico funzionale, le attività del Piano educativo individualizzato, le verifiche, ecc.

2. Le norme, l'organizzazione, le istituzioni. Il docente di sostegno deve avere competenze normative, sia relative al suo ruolo sia a quello delle altre professioni con le quali interagisce come ad esempio l'ambito sanitario o sociale. È necessario che l'insegnante specializzato conosca in modo approfondito la realtà istituzionale, normativa, organizzativa (ed anche economica, culturale, comunicativa) dei vari ecosistemi in cui opera

3. Il sostegno alla famiglia.

L'insegnante specializzato per il sostegno può diventare un sostegno significativo per le famiglie, realtà complessa, ricca di contraddizioni e incertezze, ma anche la migliore alleata di un efficace percorso d'integrazione scolastica e sociale. Per affrontare tale difficile compito, occorrono capacità di ascolto, empatia, comunicazione, mediazione e coinvolgimento continuo. Competenze da attivare in tal senso sono quelle di ascolto attivo, comunicazione, problem solving collaborativo, analisi degli stress familiari, analisi delle risorse, ecc.

4. Il Piano educativo individualizzato-Progetto di vita

L'insegnante specializzato, non unico responsabile del Piano educativo individualizzato (PEI) per l'alunno disabile, dovrà esserne il *perno*, garante di un *equilibrato funzionamento collettivo* per il sostegno. In questo modo il PEI potrà essere frutto corresponsabile di tutti gli attori coinvolti: i docenti, gli operatori sociali e sanitari e la famiglia.

5. Una metodologia e più metodi per facilitare l'apprendimento.

Un insegnante specializzato per il sostegno dovrebbe possedere forti competenze metodologiche generali, sperimentando una ricca pluralità di metodi, interventi, materiali, tecniche educative e didattiche. Nell'ambito delle scelte metodologiche, Ianes (2005, op.cit) solleva tre di attenzione:

- a. Il funzionamento attuale e non eziologia dei deficit dell'alunno/i
- b. La globalità del funzionamento (ovvero l'ICF nella conoscenza della salute e del funzionamento).
- c. Costruire la "speciale normalità" (ovvero arricchire tecnicamente la normalità delle attività).

La “speciale normalità” di cui parla Ianes fa riferimento alle aspettative, agli obiettivi, alle prassi valide per tutti gli alunni, nessuno escluso, nelle normali e ordinarie attività, arricchite di una propria specificità. Attività fondate su dati scientifici e adeguate dalle nuove complessità dei bisogni educativi speciali" (Ianes, 2001). L'insegnante specializzato per il sostegno opererà un'opportuna scelta di metodi, materiali, mediatori e situazioni didattiche, privilegiando quelle più vicine alla normalità, rispetto a soluzioni *speciali-separanti*. Potranno essere valorizzate anche figure *altre* rispetto a quella del docente, per esempio i compagni di classe e di scuola grazie a percorsi di *tutoring*, di gruppi di apprendimento cooperativo o in gruppi formati secondo il criterio delle cosiddette “classi aperte”, come anche risorse informali del territorio, in un'ottica che privilegia il Progetto di vita adulto.

Il docente di sostegno dovrà naturalmente possedere competenze riguardo alle modalità dell'apprendimento, nonché conoscenze sull'uso generalizzato di strategie metacognitive di apprendimento per tutti gli alunni, tali da promuovere l'autonomia e la consapevolezza.

I metodi e le risorse indicati diventano preziose per un miglioramento della qualità della didattica non solo per l'alunno disabile, ma anche per tutti gli altri alunni che, in modo più o meno diretto, ne possono beneficiare.

6. Documentazione e ricerca.

L'insegnante specializzato dovrà essere in grado di documentare l'insieme delle prassi d'integrazione e di inclusione, connettendo questo materiale a quello presente nei Centri di documentazione del suo territorio e ad altre banche dati di interesse. La sua attività dovrebbe orientarsi anche verso la ricerca, nelle sue varie articolazioni metodologiche. La ricerca-azione non rappresenta l'unica modalità di fare ricerca a scuola, come dimostrato da Celi e Fontana (2003), realizzando semplici ricerche con buoni disegni sperimentali anche nelle realtà scolastiche. Fare ricerca non è un lusso (Ianes, 2005), deve essere sentito come una necessità. Una ricerca significativa dovrebbe poggiare su ciò che si sa, o si crede di sapere, per modificarlo, arricchirlo, anche smentendo convinzioni provvisorie. A tal fine, l'insegnante specializzato dovrà essere dotato di un forte corpus di conoscenze teoriche sui processi coinvolti negli apprendimenti, nel pensiero, nelle emozioni, nelle relazioni e nei gruppi.

Le sei famiglie di competenze delineate sono ricondotte da Ianes (2005, op. cit.) in un possibile portfolio-dossier personale dell'insegnante, a partire dal percorso universitario di base, arricchito poi nella specializzazione e mantenuto nella formazione continua in servizio.

Una formazione completa dell'insegnante non può comunque prescindere da una formazione personale sulle dimensioni emotive, esistenziali e culturali più direttamente coinvolte nell'incontro con la disabilità e la sofferenza psicologica.

Capitolo 3

La Formazione riflessiva

Nella società contemporanea la rivoluzione è diventata permanente con la conseguenza immediata di “rendere oscillanti e mobili i fondamenti del sapere e delle conoscenze i quali hanno perso la solidità di un tempo, attraversati come sono da incessanti processi di trasformazione e di continua messa in discussione” (Lipari, 2007, p. 347).

Viene meno il presupposto fondamentale della comprensibilità del mondo, alludendo all’ingovernabilità del ritmo delle innovazioni e soprattutto delle dinamiche sottese alla sua circolazione e traduzione, nel senso di *trans-ducere*. (Latour e Callon, 1981).

Emerge un bisogno diffuso di rinnovamento di una società e delle sue organizzazioni contemporanee, in crisi, centrate tanto sul ruolo economico, tecnologico e dei servizi, quanto sulla moltitudine delle variegate relazioni, scambi e fenomeni culturali.

I sistemi sociali e formativi della società contemporanea, secondo Quaglino (2006), sono caratterizzati da tre fattori, il primo dei quali è la condizione di permanente cambiamento dato dall’incertezza, dalla discontinuità e dalla turbolenza. Per quanto utile ad affrontare questo tipo di cambiamento, ogni sapere consolidato, viene superato sempre più velocemente. Il secondo fattore riguarda il concetto sempre più ampio di competenza, all’interno del quale si ritrovano categorie forti di riferimento organizzativo (come quella di mestiere, di mansione e di ruolo). La formazione deve pertanto rinnovarsi all’insegna di nuovi profili di competenze, flessibili e aperti, in continua ricombinazione e con aree di sovrapposizione, visto che l’innovazione è legata alla possibilità di generare nuova conoscenza a partire dall’esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, valorizzando il “capitale intellettuale” di ogni persona, investendo in ricerca e in saperi.

Il terzo fattore fa riferimento agli stessi soggetti, che devono affrontare da un lato il ciclo di vita sempre più discontinuo e dall’altro il continuum del ciclo di evoluzione delle competenze. L’ottica perseguita è quella della formazione permanente.

L’emergere di nuovi problemi e bisogni richiede soluzioni innovative, ricercate, scoperte e applicate grazie a capacità intellettuali forti. Per questo occorre superare l’idea di “formare”, nella sua essenza di azione orientata a “dar forma”, a plasmare, a

promuovere, ossia, ad adattare gli individui a compiti ripetitivi e di routine. L'innovazione sta proprio nel creare le condizioni tali per cui è il soggetto stesso che “decidendo” cosa/come fare, *si da forma* (ivi, op. cit.). In tal senso, l'attenzione si sposta verso una formazione che valorizza l'esperienza pratica, espressa nella soluzione dei problemi quotidiani che gli attori realizzano nelle organizzazioni grazie alle molteplici relazioni della vita organizzativa.

La “scienza normale”, che estende stabilmente la conoscenza scientifica condizionandone le pratiche, può procedere anche senza regole fintanto che la comunità scientifica stessa accetta, senza discutere le soluzioni di problemi che sono già state messe in atto (Khun, 1978). Quella stessa scienza oggi è continuamente sovvertita da nuovi paradigmi, prima quasi assenti. La proliferazione di nuovi paradigmi in ambiti tradizionali confuta i vecchi, anticipando e realizzando le rivoluzioni scientifiche, oggi permanenti, ripercuotendosi inevitabilmente sulle prassi tradizionali, minando così i fondamenti del sapere, la stabilità della certezza. Un rifrangersi continuo di pensiero e azione grazie al quale “... le pratiche sociali alla luce dei nuovi dati acquisiti ... [su] queste stesse pratiche” (Giddens, 1999, p. 96) si modificano inevitabilmente. Processi d'azione che cambiano in rapporto alle motivazioni che li hanno originati, legati alla capacità di apprendere e di generare così il cambiamento; processi che necessitano di atteggiamenti riflessivi, quale attitudine posseduta da tutti gli attori sociali, mettendo in gioco il circuito virtuoso *azione-sapere-azione* (Giddens, 1999). Il paradosso della società contemporanea consiste nella sovrabbondanza di sapere e di conoscenze, consolidando la certezza di essere immersi nell'incertezza e nell'ambivalenza (Lipari, 2007). Tale paradosso dell'incertezza incoraggia gli individui e la società stessa ad assumere un atteggiamento libero, critico, di disponibilità e di apertura al cambiamento. Il paradosso tra moderno e postmoderno sta nel “riflettere” il sapere ingenuo (ripetere lo stesso sapere senza capacità critica) a scapito della “riflessione” sulle azioni agite in modo critico. Nella formazione, tale prospettiva orienta da un lato alla chiusura in dimensioni e mondi identitari e dall'altro alla disponibilità all'apertura e al confronto con l'innovazione professionale, rivedendo le teorie, le tecniche e i metodi d'intervento (Quaglino, 2005). Una pratica formativa che stimoli gli attori a ragionare sui problemi che affrontano quotidianamente, da cui trarre poi le nuove conoscenze e i relativi comportamenti. Gli aspetti problematici delle pratiche relazionali e professionali,

proprie della vita lavorativa e organizzativa, unitamente alla messa in atto di un sapere, divengono il fondamento di ogni intervento; terreno privilegiato della produzione e della riproduzione delle conoscenze “applicate” alle pratiche lavorative. L’oggetto della formazione è il “luogo” dell’esperienza concreta con le sue pratiche, spontaneamente generate nelle relazioni quotidiane della vita lavorativa. È il luogo dove nascono problemi e dove s’inventano soluzioni ritenute appropriate; luogo d’innovazione e di apprendimenti rilevanti. Lo sviluppo organizzativo, pertanto, può avvalersi della conoscenza prodotta grazie alla riflessione sull’esperienza da parte degli stessi protagonisti dell’azione, una conoscenza che in tal modo è socialmente elaborata e legittimata (Cecchinato, 2005). Allo stesso tempo, i presupposti dell’insegnare e dell’apprendere sono superati grazie alla capacità degli attori di elaborare l’esperienza di sé, del rapporto con gli altri, del mondo, fonte principale di conoscenza. Il nuovo paradigma assume l’esperienza come cuore dei processi di apprendimento, scardina e apre nuove prospettive all’elaborazione metodologica, stimolando a partecipare al riconoscimento delle proprie soggettività, della rilevanza dell’azione e, soprattutto, della riflessività in atto. Una “svolta riflessiva” (Schön, 1993, p. 7-9) poiché comporta stati di dubbio, esitazione e perplessità, che, “danno origine al pensiero e alla messa in atto d’indagini, di strategie di ricerca per trovare soluzioni ai dubbi (Dewey, 1961, p. 72), presupposti della ricerca-azione (Lewin, 1972) quale “strumento di supporto dello sviluppo professionale” (Moretti, 2003).

Attraverso la riflessione e il confronto, l’esperienza vissuta s’integra con il sapere personale (Alberici, 2007); l’apprendimento è quindi reso possibile dalla pratica riflessiva, intesa come capacità da parte del pensiero di retroagire continuamente sull’azione realizzando un circolo virtuoso tra *azione-sapere-azione* (Giddens, op. cit., 1999). In questo senso con la riflessività e la flessibilità d’azione e di pensiero, l’adulto può “riconoscersi” nei suoi cambiamenti professionali ed esistenziali, sperimentando differenti corsi d’azione (Quaglino, 2006). La dinamica riflessiva circolare vede “la pratica - intesa come capacità di mettere in azione nell’esperienza specifica i saperi taciti dei soggetti e delle organizzazioni - illumina, anzi crea, la teoria intesa come macroscenario della scoperta, delle nuove domande che nascono, appunto, da quella pratica riflessiva” (Alberici, 2005, p. 307). Questo rapporto a spirale tra teoria e pratica, tra sapere e azione caratterizza il processo formativo ed è alla base degli apprendimenti

significativi, definiti tali perché destinati a generare cambiamenti riflessivi e trasformativi. Gli apprendimenti significativi si pongono come punto di rottura tra le prospettive di significato che consentono agli individui di dare un senso al loro agire e le relazioni con i diversi contesti della vita e del lavoro (Ibidem, p.308).

La costruzione di autentiche esperienze di apprendimento si avvale del rapporto tra l'agire e il fare, dove i processi cognitivi ed emotivi integrano la conoscenza tout court con quella situata e sociale poiché essi sono regolati dalla pratica riflessiva.

“È l'esperienza ad ancorare l'apprendimento e non viceversa: per una teoria della formazione che abbia in mente soggetti adulti e contesti collettivi di apprendimento (...) L'esperienza è presente come insieme di significati: è il dare senso che motiva l'apprendere e l'avere senso che lo consolida. Ciò risulta tanto più cruciale quanto più l'apprendere diviene “fatto” collettivo, com'è in ogni caso per ciò che intendiamo quando parliamo di formazione” (Quaglino, 2006, p. 119-120). Secondo questa prospettiva la formazione deve promuovere nuovi strumenti e modelli educativi in grado di porre il soggetto come protagonista del proprio apprendimento in quel contesto sociale, in un'ottica di “*lifelong learning*”. Lo scopo della formazione diviene, quindi, porre le condizioni per cui il soggetto si “da' forma”, si auto-forma, superando l'idea di uniformarlo ad un modello tradizionalmente codificato e socialmente standardizzato (Montedoro, Serra, 2007, op. cit, p.49). Il tal modo, nella relazione formativa, il gruppo che si costituisce va visto come un sistema in grado di promuovere le differenze individuali e le interdipendenze; quest'ultime, grazie all'antagonismo, creano spazi di “complementarità” (affinità, affiliazione, somiglianza, regole, comunicazione) (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992, p.46). In tal senso il gruppo può aiutare i partecipanti a passare “da ciò che è già conosciuto e sperimentato a quello che non si conosce ancora, così confuso ed inquietante” (Blandino, Blaniere, 2002, p.112), dando spazio al confronto emotivo e cognitivo facendo sperimentare “il coraggio di pensare e di sentire”, che è la base per esercitare l'attività riflessiva (Bion, 1985, p.21). In tale senso, il gruppo di lavoro costituisce un importante mezzo di facilitazione della crescita: “nel gioco di rimandi della collettività, dove non si è più soli nell'apprendere e dove alle proprie azioni fanno eco le azioni degli altri, l'apprendimento possibile si “potenzia” grazie alla molteplicità dei punti di osservazione e alla pluralità degli stimoli.” (Quaglino, 2006, pp. 98-100). Gli attori coinvolti sono, così, più sollecitati dal processo

di scoperta, osservazione, rappresentazione e risoluzione di problemi. Anche la riflessione sui modi di apprendimento in azione e di integrazione delle conoscenze (in termini di valori, assunti e tecniche), sarà maggiormente stimolata, rendendo possibile l'attivazione di processi riflessivi anche sul come si apprende.

Quaglino (2006, op. cit.) individua la metafora della "rete" per descrivere gli attuali modelli riflessivi della formazione. All'interno della "rete" vi è un'interazione continua tra teoria e pratica, conoscenze implicite ed esplicite, curriculum formale e informale, saperi epistemologici e tecnici, mettendo in atto dinamiche ricorsive. I modelli cui si fa riferimento sono caratterizzati dalla complessità e flessibilità degli approcci teorici, dei metodi d'insegnamento e di apprendimento, delle stesse tecnologie didattiche.

All'interno di tali modelli il soggetto, in costante processo d'interazione con il contesto/gruppo, mette in atto strategie per verificare la validità delle sue ipotesi e così facendo interagisce con il contesto, modificandolo e risultandone a sua volta modificato.

"Emerge chiaramente l'idea che la razionalità di cui l'individuo deve essere portatore per soddisfare la propria ricerca non può essere descritta in modo adeguato da nessun modello che si basi su una visione lineare-causale della razionalità come procedura standardizzata di derivazione di conseguenze da premesse date, in quanto è proprio la capacità riflessiva di far interagire tra loro mezzi e fini, cause ed effetti, soggetto e contesto che consente all'individuo, lungo il percorso di transizione, di approssimarsi progressivamente verso soluzioni soddisfacenti" (Montedoro, Serra, 2007, op. cit, p.50).

In questo senso la riflessività è legata alla capacità di modificare l'azione quindi anche alla capacità di apprendere e di generare, in tal modo, il cambiamento (Giddens, 1994). Sembra necessario, quindi, che si mobiliti il soggetto con le sue risorse, le sue capacità, la sua energia, le sue possibilità reali di influenzare ciò che lo riguarda, il suo "potere" interno, ovvero come *empowerment*, in cui convergono elementi fondamentali quali l'energia, la motivazione, la sicurezza in sé, il senso di padronanza.

3.1 I paradigmi della formazione

Si possono distinguere due paradigmi della formazione, il primo in linea con il mondo classico e il secondo che si profila in modo nuovo, soprattutto in virtù dell'uso delle nuove tecnologie digitali (Parisi, 2007). Il *vecchio* paradigma della formazione si basa principalmente sull'interazione tra docenti e discenti che tendenzialmente non

interagiscono tra loro. Si contraddistinguono per avere forti vincoli di spazio, di tempo e organizzativi; è centrato prevalentemente sul linguaggio verbale parlato o scritto e coinvolge figure professionali essenzialmente rappresentate da docenti e da autori di testi scritti. Nel vecchio paradigma, le tecnologie utilizzate sono principalmente i libri, le lavagne, le carte geografiche, le mappe. Il nuovo paradigma della formazione è basato su un apprendimento “contestualizzato”, tende a creare delle comunità di discenti che imparano interagendo tra loro; grazie al superamento dei vincoli di spazio e di tempo è possibile l'apprendimento di qualsiasi oggetto del sapere, secondo il bisogno, in termini di tempo a disposizione, di luogo e modalità. In questo modo anche i vincoli organizzativi vengono per lo più superati. Il linguaggio verbale è affiancato da diverse forme di comunicazione grazie all'utilizzo delle tecnologie digitali ed il supporto di nuove figure lavorative come l'*e-tutor*.

La riuscita del piano formativo dipende necessariamente anche dalla professionalità dell'esperto e dalla disposizione del *setting* interno. Fondamentale a questo riguardo è la costruzione di un clima di fiducia determinato anche dalla capacità dell'esperto di assumere comportamenti che generano sfiducia. Nella relazione con i partecipanti, l'esperto dovrebbe porre particolare attenzione a tre aspetti:

1. la trasparenza delle caratteristiche del lavoro da svolgere. La centratura andrebbe posta su alcune dimensioni dell'esperienza *dell'essere lì assieme agli altri*: il riflettere sul proprio lavoro, l'ascoltare l'altro con attenzione e rispetto, il proteggere lo spazio di comunicazione e di relazione, il ricercare assieme le risposte alle questioni che emergono.
2. la raccolta da parte dell'esperto delle difficoltà, delle perplessità, delle ansie e delle paure che i partecipanti potranno esprimere nei confronti delle caratteristiche di lavoro richieste. In particolare occorre affrontare le diffidenze dei partecipanti circa la possibilità di riflettere qui ed ora sulla propria esperienza di formatore mettendo in luce gli insuccessi, le cose buone, gli errori, le difficoltà di gestire emozioni e relazioni.
3. l'esplicitazione di alcune caratteristiche relazionali ed organizzative del *setting*, promuovendo su di esse riflessioni da parte dei partecipanti. Elemento centrale della buona riuscita del *setting* formativo è

rappresentato dunque dalla “risorsa relazione”, gestita dall’esperto del piano formativo, ossia il supervisore, con riferimento sia al singolo partecipante, sia al gruppo e ai gruppi.

Tale figura di supervisore ha acquisito la padronanza di meta competenze, relative alla capacità di osservazione e riflessione, superando così l’ambito psicoanalitico, dove sembra sia nato, quale sinonimo di controllo e quindi di esame (Moore, 2000, p.77).

Il ruolo dell’esperto/supervisore cambia veste, da detentore del sapere deve piuttosto possedere la capacità di reggere i conflitti, gli antagonismi, il “non sapere ed il non capire”. “Si tratta di un atteggiamento professionale etico poiché non si fonda sulla presunzione di sapere tutto e di poter manipolare l’altro, ma accetta di ricercare, nell’esperienza di incontro e di dialogo con l’altro, la verità sull’altro e su se stessi; emozioni e vissuti, non solo prestazioni” (Blandino e Blaniere, 2002, op. cit., p. 116).

Per il formatore/supervisore implica l’attivazione di “competenze relative all’organizzazione ed all’elaborazione di dati di conoscenza, sia di competenze relative alla gestione, al controllo, al monitoraggio dei processi cognitivi messi in atto nei processi di apprendimento”, così come il sapersi disporre all’ascolto e alla socialità del gruppo di lavoro (Santojanni, F. e Striano, M., 2003, p. 119).

3.2 *Oltre l’Aula ...Verso le “Comunità di pratiche”*

Il tema della riflessività dell’*empowerment* nella formazione e nell’apprendimento, in quel contesto/gruppo, rimanda al costrutto sociale “comunità di pratica”, inteso come ambito privilegiato di apprendimento tramite l’esperienza, la cooperazione e lo scambio. I modelli riflessivi, ed in particolare le comunità di pratica, permettono alla formazione di proporsi quale sostegno, facilitazione, “coltivazione” dell’apprendimento all’interno della comunità. Più in generale, tali modelli si possono inserire in uno spazio immaginario situato “oltre l’aula” (Boldizzoni e Nacamulli, 2004, p.1). Seguendo il punto di vista di Lipari (2007) vogliamo prendere come cornice di riferimento tale metafora, collocandoci “dentro la tensione tra le pratiche tradizionali fondate sull’insegnamento e quelle più vicine alla sensibilità delle esperienze metodologiche basate sul primato dell’apprendere” (Lipari, 2007, p.344). In questa direzione è possibile

combinare tra loro schemi di formazione più tradizionali e modalità più centrate invece sulla soggettività e sull'apprendere dall'esperienza, valorizzando sempre più queste ultime.

Il costrutto di comunità di pratica, come tutti gli approcci che privilegiano la “logica dell'apprendimento” e che hanno alla base le teorie dell'apprendimento sociale e situato, si lega anche alle innovazioni dei modelli formativi introdotte dall'uso delle nuove tecnologie, di Internet e dell'*e-learning*. Un passo successivo si realizza scoprendo l'importanza di coniugare le opportunità tecnologiche offerte dalle nuove tecnologie con le nuove filosofie pedagogiche. In particolare, si comprende che le possibili strategie di formazione si basano sulle modalità *blended*, piuttosto che sull'*e-learning*. (Boldizzoni e Nacamulli, 2004, p.2-26). La formazione supera la semplice esperienza di trasmissione d'informazioni e di conoscenze dal docente al discente, realizzando un processo di mutuo e reciproco scambio, una forma attiva di regolazione del rapporto fra insegnamento e apprendimento (Montedoro, Serra, 2007, p.53).

“Il sapersi presentare fuori e dentro di noi, sempre meno come una struttura ‘data’ di elementi fissi, e sempre più come uno spazio a ‘n’ dimensioni... La conoscenza, allo stato attuale, vive di queste diversità e nello stesso tempo di questa unitarietà, vive delle logiche del patto e della convenzione, si accresce per effetto delle dinamiche dello scambio. Più che una cosa fisica agisce come un ‘oggetto simbolico’, un intermediario di regole, concetti, pratiche, linguaggi che a sua volta genera regole, concetti, pratiche, linguaggi” (Maragliano, 1998, p.21). In accordo con Lipari, occorre assumere l'idea secondo cui è utile qualsiasi modalità d'intervento nella misura in cui sia capace di facilitare e valorizzare le occasioni di apprendimento degli attori. (2007, op. cit.). I diversi approcci, che nel tempo sono divenuti punti di riferimento di una nuova tradizione metodologica, pur con significative differenze tra loro, sono tutti accomunati da un interesse: intendono promuovere l'apprendere tramite lo stimolo alla partecipazione dei soggetti implicati, dando importanza all'azione ed in particolare alla riflessività in azione. Si tratta cioè di “approcci orientati allo sviluppo di pratiche riflessive” (Schön, 1993, p.7-9), al cui interno si possono ricomprendere tutte le cosiddette *action methodologies*.

In particolare, dedichiamo le prossime pagine ad indagare un approccio che ha come punto di riferimento il costrutto di “comunità di pratica”, diventato piuttosto diffuso

come parte integrante di molti progetti e percorsi formativi e che ci sembra in tal senso utile all'introduzione del successivo capitolo, dedicato proprio alla descrizione di un percorso di formazione.

3.3 *Comunità di pratica e apprendimento*

Il costrutto “comunità di pratica” (CdP) nasce negli anni ottanta del secolo scorso nel campo degli studi sull'apprendimento. Tali studi erano finalizzati all'analisi del concetto di apprendimento situato (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995). L'origine degli studi era l'analisi dell'apprendistato come forma particolare di acquisizione di conoscenze derivante dall'interazione tra gli apprendisti, gli istruttori e gli altri lavoratori. Lo scenario teorico di riferimento per l'analisi delle CdP vede la prospettiva dell'apprendimento organizzativo, secondo la classica formulazione di Argyris e Schön (1998) che diede un grande stimolo anche ad una serie d'iniziative rivolte alla valorizzazione delle conoscenze generate nelle organizzazioni, fra tutti la “*learning organization*” e il “*knowledge management*”.

- La nozione di “comunità di pratica” è stata elaborata da Wenger e Lave (1991). Gli autori prendono in considerazione il rapporto tra i membri della comunità in cui si svolge l'attività, che si configura come una sorta di relazione di “partecipazione evolutiva” e di trasformazione dell'identità del soggetto. Da qui deriva l'elaborazione dei concetti di “partecipazione periferica legittimata” con riferimento ai processi di apprendimento e di CdP, costruito basato su elementi come “comunità”, “pratica” e “apprendimento situato”. Un apprendimento di una competenza “esperta”, basata sul processo sociale di partecipazione ad una pratica, in un set complesso di relazioni: soggetto in apprendimento, pratica, gruppo e cultura del gruppo. Tramite la partecipazione periferica legittimata, l'apprendista si appropria del sapere sociale disponibile (routine tecniche, tradizioni, linguaggi, ecc) venendo riconosciuto esperto e, quindi, membro effettivo della comunità (Lave e Wenger, op. cit., 1991).

Inizialmente il concetto di “comunità di pratica” emerge come una teoria sociale e situata dell'apprendimento che Wenger sviluppa ulteriormente in un'opera sistematica (Wenger, 1998). La riflessione e le esperienze degli anni successivi portano Wenger a

ricontestualizzare il concetto di “comunità di pratica” che da costrutto interpretativo ed analitico diventa uno schema utile ad incoraggiare, nelle organizzazioni, la “coltivazione” di comunità di pratica (Lipari, 2006).

Secondo una visione che considera l’apprendimento come parte integrante della vita quotidiana, le CdP sono definite come i “mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento poiché sono i contenitori sociali delle competenze che costituiscono questi sistemi” (Wenger, 2000, p.14). Gli assunti alla base di tale concezione sono tre:

1. gli individui hanno una natura “sociale”;
2. la conoscenza (knowledge) consiste nella competenza in attività socialmente apprezzate;
3. il conoscere (knowing) consiste nella partecipazione ad attività socialmente apprezzate.

Wenger fa riferimento, non tanto a una teoria specifica dell’apprendimento, quanto ad una teoria sociale dai confini e dalle connotazioni disciplinari che spaziano dalla sociologia, da Durkheim a Giddens, alla psicologia e alla linguistica, dalla fenomenologia di Heidegger all’ecologia di Maturana e Varela, per arrivare all’idea d’identità come narrazione, rischiando di connettere le radici teoriche delle CdP in un insieme troppo vasto di idee e concetti che appartengono a tutta la storia del pensiero del XX secolo (Alessandrini, 2007). I più recenti contributi di Wenger (2006) propongono indicazioni per *coltivare* le CdP e renderle “rigogliose”. Occorre definire bene il campo tematico (domain), che crea un contesto comune e un comune senso d’identità (Alessandrini, 2007, op. cit.). La comunità (*community*), inoltre, deve essere forte e incoraggiare l’interazione e le relazioni basate sul rispetto e sulla fiducia reciproca (ibidem). La pratica (*practice*), infine, deve essere costituita dall’insieme di idee, strumenti, informazioni, stili e storie che i membri della comunità sviluppano, condividono e mantengono. Questi elementi di base suggeriscono l’uso delle CdP in contesti organizzativi in cui non vi siano strutture, ruoli e sistemi rigidamente prefissati per il raggiungimento degli obiettivi. Occorre cioè evitare di predisporre strutture precostituite, lasciando invece che le CdP si sviluppino in modo naturale.

Per favorire una migliore comprensione del potenziale della comunità e accompagnare

il cambiamento, le CdP devono:

- avere scambi con l'esterno;
- promuovere diversi livelli di partecipazione;
- sviluppare spazi pubblici (eventi rivolti a tutti i membri della comunità) e privati (interazione *one to one e face to face*);
- far emergere il valore aggiunto della CdP che cresce con il passare del tempo;
- combinare eventi familiari, che generano stabilità, con eventi "eccitanti", in grado di produrre elementi di novità all'interno del gruppo;
- creare un ritmo scandito da specifiche sequenze di cose da fare in risposta alle esigenze di tutti i membri della CdP.

Per descrivere meglio il costrutto "comunità di pratica", seguendo il percorso delineato da Lipari (2007, op. cit.), appare utile entrare nel merito di due nodi concettuali fortemente intrecciati tra loro: il primo riguarda la dimensione dell'apprendere; il secondo indaga la nozione di pratica.

3.3.1 *La dimensione dell'apprendimento*

L'apprendimento in una comunità è, quindi, letto da Wenger (2000, op. cit.) come una continua rinegoziazione della *practice* in funzione della complessità esterna e del turnover dei membri. Questi due fattori che generano delle turbolenze a livello sistemico, producono nuova conoscenza che viene diffusa all'interno della comunità una volta "ricondotta" negli standard di appropriatezza cognitivi e valoriali (pattern e schemi) della stessa comunità. La plasticità cognitiva della comunità quindi, una volta metabolizzata la turbolenza attraverso la riconduzione agli stessi standard di appropriatezza, genera nuova conoscenza frutto di una negoziazione, che, come afferma Wenger, conduce ad una tensione continua all'innovazione (2000, op.cit.). Il sapere di una comunità viene continuamente arricchito dall'esperienza che i suoi membri accumulano nei diversi contesti di esperienza: ciascun membro di una comunità ha la

sua possibilità di sviluppare le proprie riconosce, perché attivatore legittimo di una crescita del sapere che coincide con una crescita del proprio ruolo all'interno della comunità.

Wenger descrive l'apprendimento nei termini di una "teoria sociale dell'apprendimento" (Ibidem), come fenomeno che investe la sfera esperienziale, emotiva e cognitiva, modo in cui l'esperienza soggettiva dell'attore entra in relazione con il mondo e del mondo fa esperienza. L'apprendimento non è, dunque, riducibile alla dimensione *mentalistica* (Wenger, op. cit., 1998, pp 46-47), ma è un fenomeno che investe al contempo relazioni con altri e con le cose, oltretutto avere un carattere situato e pratico. Si tratta di un processo di partecipazione attiva alle pratiche della comunità sociale e di costruzione d'identità in relazione a queste comunità: una partecipazione che influenza non solo ciò che facciamo ma anche chi siamo e come interpretiamo. (Wenger, op.cit, 1998).

3.3.2 *La dimensione della Pratica*

L'apprendere, dal punto di vista della pratica, richiede sia la partecipazione sociale ad una pratica, sia una conoscenza che da un lato viene definita in relazione all'azione, alla strumentalità e all'intenzionalità e dall'altro in relazione alla tradizione, alla relazionalità, alla corporeità e quotidianità; questo duplice aspetto è definito dal concetto di sapere situato (Ajello, 2002). Si tratta di una "abitudine" che si fissa nella memoria collettiva, diventando tradizione che esclude distinzioni e dicotomie tra mente e corpo, tra teoria ed azione. " Il processo di coinvolgimento nella pratica riguarda sempre la persona nella sua totalità...un'attività manuale, non disgiunta dal pensiero, né separabile dalla fisicità del corpo" (Wenger, 1998, op. cit. p.46/47).

Il concetto di pratica include sia l'esplicito sia il tacito, ciò che viene detto e ciò che non viene detto, ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Ancora, include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità.

La pratica è sia il fondamento dei processi di apprendimento sia il punto di riferimento "costitutivo" e "strutturante" di una comunità sociale, ma soprattutto, la "produzione

sociale di significato” (Lave e Wenger, 1991, op. cit.).

Ogni condotta pratica non è riducibile alle funzioni meccaniche associate al fare qualcosa, perché, oltre al corpo ed alla mente, coinvolge anche “ciò che dà significato ai movimenti dei corpi e ai meccanismi dei cervelli” (ivi, p.51). Vengono messi in atto “processi di negoziazione” di costruzione del significato che ha come esito la co-produzione di senso. Questa esperienza di significato è quindi la produzione ex-novo di patterns.

“Tutto ciò che facciamo e diciamo si riferisce a ciò che abbiamo detto e fatto in passato eppure ricreiamo una nuova situazione, una nuova impressione, e una nuova esperienza: produciamo dei significati che estendono, riorientano, contestano, reinterpretano, modificano o confermano - ossia negoziano da capo - le storie di significato di cui fanno parte. In questo senso la vita è un processo costante di “negoziiazione di significato” (Lave e Wenger, 1991, op. cit., pp.52-53).

La negoziazione di significato è, quindi, nelle dinamiche negoziali che emergono con la pratica costituita da due processi tra loro complementari:

-la partecipazione (ovvero il senso comune di “render parte” all’azione) che descrive l’esperienza sociale dell’agire e al tempo stesso del coinvolgimento, della connessione, dell’identificazione;

-la reificazione che corrisponde alle forme cristallizzate e consolidate in entità materiali. Si tratta di artefatti di vario tipo (documenti, resoconti, testi programmatici, elaborati progettuali, ecc.), derivanti dall’esperienza di costruzione collettiva del significato. Le entità materiali permettono, da un lato di struttura il senso di volta in volta negoziato, elaborato e condiviso, e, dall’altro, a partire da esse, di organizzare ogni ulteriore negoziazione di significato.

In tal senso, nella pratica è possibile individuare sia i soggetti dell’azione, sia gli oggetti di trasformazione sui quali si esercita l’azione stessa e attorno ai quali si struttura il senso dell’azione e l’identità (soggettiva e collettiva) dei protagonisti; pertanto la pratica è un punto di snodo centrale per descrivere i processi di apprendimento, di costruzione della conoscenza e delle configurazioni sociali che li rendono possibili.

3.4 *Le CdP come spazio di costruzione dell'identità*

Una comunità non è di per sé una comunità di pratica se non sono presenti alcune caratteristiche: come abbiamo visto, la pratica diventa un elemento, per così dire, “aggregante” della comunità (Alessandrini, 2007). Nell’elaborazione di Wenger, (1991, op. cit.), si possono tracciare tre dimensioni che costituiscono i tratti distintivi e costitutivi di una comunità di pratica e che delineano la pratica come fonte di coerenza di una comunità: 1) “impegno reciproco”; 2) “intrapresa comune”; 3) “repertorio condiviso” (Ivi, pp. 72-73).

1. Impegno reciproco: si tratta di un’interazione all’interno della comunità che si manifesti in discussioni, attività in comune, aiuto reciproco. La condivisione d’interessi, pur fondamentale, non è comunque sufficiente per l’esistenza di una comunità di pratica: sono cruciali l’aspetto interattivo e un impegno condiviso nell’attività comune. Ciò che definisce quindi l’appartenenza ad una comunità è, quindi, un patto di impegno reciproco, supportato da intense relazioni intorno ai compiti da svolgere. La pratica non esiste in astratto e l’impegno reciproco richiede interazioni continue (Lave e Wenger, 1991).
2. Impresa comune: si riferisce ad un’identità che deriva dalla dedizione e lealtà dei suoi aderenti (*commitment*) nei confronti della comunità; con queste premesse, la comunità acquisisce una competenza collettiva e i suoi membri imparano gli uni dagli altri, nella consapevolezza di partecipare ad un’impresa comune. La responsabilizzazione diventa parte integrante della pratica: il processo è sia “generativo” che “vincolante”.
3. Repertorio condiviso: indica “un set di risorse condivise dalla comunità per enfatizzarne il carattere sperimentato e la disponibilità per un ulteriore coinvolgimento nella pratica” (ivi, p.83). Il repertorio condiviso è quindi l’insieme, formato nel tempo, di linguaggi, routine d’azione, storie, valori strumenti ed oggetti “specifici” che caratterizzano il gruppo come comunità e “fissano”, rendendo così riconoscibili le conoscenze,

l'esperienza e la storia stessa della comunità.

Le comunità di pratica sono, dunque, “gruppi di persone che condividono un interesse per qualsiasi cosa fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio” (Wenger, 2000, p.11-34), gruppi d'individui, cioè, che condividono esperienze e, attraverso questo processo d'interazione, apprendono sia come soggetti sia come parte di gruppi sociali.

La cooperazione costante definisce un certo grado d'intensità e ricorrenza di consuetudini relazionali (scambi negoziati, transazioni e stipulazioni sulle azioni e sul loro significato); questo consente ai partecipanti la possibilità di sentirsi professionisti che comunicano intensamente, costruendo identità e repertori condivisi.

Il tema dell'identità appare strettamente connesso a quello della comunità in quanto parte integrante di una teoria sociale dell'apprendimento.

L'attenzione posta sulla comunità mette in risalto il problema della *non partecipazione e partecipazione*, dell'*esclusione* e dell'*inclusione* degli attori di una comunità (Alessandrini, 2007). Il tema dell'identità può essere connotato e interpretato secondo diversi ambiti disciplinari. Il carattere relazionale e intersoggettivo dell'identità è oggetto di studio delle scienze sociali che, nel tempo, ne hanno approfondito la genesi e lo sviluppo.

L'ambito antropologico si è invece interessato di più all'identità come “costruzione sociale” e prodotto storico, mentre Erikson - sviluppando un'idea freudiana - ha per primo focalizzato il tema dell'identità con sistematicità; lo sviluppo del senso soggettivo di continuità personale dipende dalla possibilità per l'individuo di essere riconosciuto dal gruppo per la propria identità. Correnti diverse come l'interazionismo simbolico, la teoria dei ruoli sociali di Merton (1949), l'approccio “parsoniano” ha fornito altresì importanti contributi allo studio di processi identitari.

Per quanto in modo non esplicito, anche Wenger si ricollega alle ricerche centrate sulla visione dell'identità, intese come risultato dinamico dei processi di mediazione sociale. La costruzione dell'identità consiste nel negoziare i significati del nostro agire in quanto membri di una comunità (Wenger, 2006, ed. or. 1998).

«Tutti noi abbiamo le nostre teorie e i nostri modi di intendere il mondo, e le nostre comunità di pratica sono luoghi in cui li sviluppiamo, li negoziamo e li condividiamo» (Wenger, 2006, op. cit., p. 60).

La comunità di pratica nasce proprio dalla condivisione di quel “fare significativo” che è la pratica. Attraverso il costante significare le cose del mondo, si va a definire e ridefinire continuamente la nostra *identità*, che può essere vista come una linea lungo la quale si sviluppa in divenire il nostro apprendimento.

“In quanto traiettorie, le nostre identità incorporano il passato e il futuro nel processo di negoziazione del presente, danno significato agli eventi in relazione al tempo inteso come estensione del Sé. Mettono a disposizione un contesto in cui stabilire quali cose, fra tutte quelle potenzialmente significative, si trasformano in apprendimento significativo. La percezione di trovarci su una traiettoria ci permette di stabilire cosa conta e cosa non conta, cosa contribuisce alla nostra identità e cosa rimane marginale”(Wenger, 2006, op. cit. p.180).

Come abbiamo visto (cfr. 3.3.2), la partecipazione e la reificazione sono i due dispositivi che, secondo il modello euristico di Wenger, generano apprendimento. La *partecipazione* è alla base dell’apprendimento ed è anche l’origine della comunità, dell’identità, della pratica e della negoziazione del significato. Con il termine “partecipazione” si fa riferimento al divenire parte attiva di una comunità sociale, i cui membri sono accomunati dalla medesima pratica. La partecipazione fa dunque riferimento al *fare* ma soprattutto all’*essere*, contribuendo a costruire l’*identità* della persona in relazione alla comunità di appartenenza: è il nostro modo di essere nel mondo e che dà significato a ciò che facciamo.

Per *reificazione*, Wenger intende invece il processo tramite il quale i nostri significati vengono proiettati nel mondo, assumendo per noi una realtà loro propria. Se, attraverso la partecipazione, può avvenire il riconoscimento reciproco tra i membri della comunità di pratica, attraverso la reificazione essi proiettano se stessi sul mondo e tale proiezione assume vita propria, indipendente dai nostri significati.

Il prodotto della reificazione assume un ruolo fondamentale nel processo di negoziazione di significato; infatti, nel momento in cui esso (il prodotto della reificazione) appare “materializzato” in un concetto, in una norma, in un simbolo o in una storia, quel significato diviene qualcosa di modificabile, dando la possibilità ai membri della comunità di pratica di negoziare altri significati.

“Scrivere una legge, creare una procedura o produrre uno strumento sono

processi analoghi. Si dà forma a una certa idea. Questa forma diviene poi un centro di riferimento per la negoziazione di significato, visto che la gente usa la legge per sostenere una tesi, usa la procedura per sapere cosa fare o impiega lo strumento per fare un lavoro. Intendo dire che il processo di reificazione così costruito è fondamentale per tutte le pratiche. Qualunque comunità di pratica produce astrazioni, strumenti, simboli, storie, termini e concetti che reificano un qualche aspetto di quella pratica in forma consolidata” (Wenger, 2006, op. cit., p.72).

La partecipazione e la reificazione sono strettamente interconnesse. Se da un lato occorre la nostra partecipazione per produrre, interpretare e usare la reificazione, dall'altra, “la nostra partecipazione richiede l'interazione e quindi genera scorciatoie che conducono a significati coordinati, i quali riflettono le nostre iniziative e le nostre visioni del mondo; dunque non c'è partecipazione senza reificazione” (Wenger, 2006, op. cit. p.80).

La nostra identità come individui non può dissociarsi dalla nostra identità come membri di una comunità; in questo senso, se l'identità può essere vista come punto d'incontro tra il sociale e l'individuale, la formazione di una comunità di pratica diviene piuttosto un processo di negoziazione dell'identità.

Le nostre esperienze e le relative interpretazioni sociali si modificano grazie all'identità, quale risultato di un intreccio di esperienze di partecipazione e di proiezioni continuamente elaborato nella pratica. “Sappiamo chi siamo in base a ciò che è familiare, comprensibile, usabile, negoziabile, sappiamo chi non siamo in base a ciò che è estraneo, opaco, disagiata, improduttivo” (Wenger, 2006, op. cit. p. 89).

L'identità è vista come una *stratificazione di eventi* finalizzati alla partecipazione e alla reificazione: esperienza e relativa interpretazione sociale si “informano” a vicenda (Alessandrini, 2007). Sembra utile approfondire anche il concetto di confine di cui l'identità necessita e che viene ampiamente trattato da Wenger (1998).

Il concetto di confine, anche rispetto all'idea di *traiettoria* (come percorso che implica movimento e non un percorso predefinito), è strettamente correlato a quello d'identità: le nostre identità sono viste come dimensioni che creano traiettorie sia *all'interno* che *tra* le comunità di pratica (Wenger, 1998, op. cit.).

Una comunità di pratica può quindi essere descritta anche come un campo di traiettorie

possibili, di diversa tipologia:

- periferiche (esse non portano a una piena partecipazione);
- dirette verso l'interno (identificabili come quelle dei neofiti che, entrando nella comunità, intendono diventare "partecipanti" a pieno titolo);
- interne (tendono a rinegoziare la propria identità);
- di confine (orientate a superare i confini e il collegamento tra le comunità di pratica);
- dirette verso l'esterno (sono processi di spostamento verso nuove relazioni).

L'identità infine è intesa anche come *nesso di multiappartenenza*: ogni attore sociale è membro e *practitioner* di più comunità. Ognuno di noi può far parte di diverse comunità di pratica avendo pertanto diverse esperienze dei confini: «la multiappartenenza è l'espressione vivente dei confini» (Wenger, 2006).

Le comunità di pratica organizzano le proprie interconnessioni grazie ad alcuni *oggetti di confine* che facilitano il compito; si tratta di "artefatti", documenti, forme di reificazione intorno alle quali le comunità creano le loro interconnessioni. Si possono poi venire a determinare alcuni sostanziali *fattori di intermediazione* ovvero "connessioni", messe a disposizione da persone che possono introdurre fattori ed elementi di una pratica in un'altra pratica (Wenger, 2006). Di particolare interesse è il tema sugli oggetti di confine in quanto richiama la progettazione degli artefatti. Un attore sociale che utilizza un artefatto diventa a tutti gli effetti anche un membro di una comunità di pratica.

Ognuno di noi attraversa i confini di diverse comunità, dando il proprio contributo nella negoziazione di significato all'interno delle diverse pratiche. Le *pratiche di confine* hanno l'importante compito " di gestire i confini riconciliando le posizioni e trovando soluzioni" (Wenger, 2006, ed. or. 1998). Gli stessi corsi di formazione potrebbero essere identificati come pratiche di confine, in quanto luogo in cui le comunità, che operano in ambiti diversi, comunicano tra di loro, indipendentemente dai confini specifici che caratterizzano il loro ambito di attività.

3.5 Pratiche di comunità di pratica

Ogni schema d'intervento di supporto, perché abbia efficacia, deve essere supportato dalla cooperazione interpretativa dei soggetti, che negoziano costantemente il significato di ciò che fanno, esprimendosi secondo modalità del tutto imprevedibili.

Il passaggio preliminare del “riconoscimento” delle dinamiche dell'apprendimento situato tende ad essere messo in secondo piano (o addirittura ignorato) nella convinzione che sarebbe sufficiente sollecitare – mediante l'introduzione e l'uso di tecnologie appropriate – le naturali tendenze degli attori a liberare quelle energie creative e collaborative che l'organizzazione tradizionale scoraggia e disincentiva.

In questa direzione, con l'approccio considerato viene evitato ogni intervento standardizzato a favore di pratiche di sostegno che intendono sollecitare, tra i membri del gruppo, la capacità di “individuazione e di analisi dei problemi”. Questi ultimi sono originati dalle pratiche e dinamiche relazionali interne, dalla capacità dei partecipanti di scambiare, rinnovare e far circolare le conoscenze personali, così come dalle influenze provenienti dall'esterno e che, se non affrontati adeguatamente, nel tempo possono ledere la stessa comunità. L'approccio proposto da Wenger e colleghi (Wenger, Dermott, Snyder, 2002, op. cit.), dal punto di vista metodologico, suggerisce tre elementi costitutivi di una comunità di pratica:

1. il “campo tematico” (*domain*): definisce l'identità, i valori e gli obiettivi dei suoi membri;
2. la “comunità”: quale contesto sociale dell'apprendimento e “luogo” di costruzione relazionale della fiducia, del rispetto, dell'ascolto reciproco, della condivisione delle idee (ivi, p. 28);
3. la “pratica”: inteso come “set di cornici interpretative, d'idee, strumenti, informazioni [...], storie e documenti condivisi dai membri della comunità”, racchiude in sé “... la specifica conoscenza che la comunità sviluppa, mantiene e condivide” (ibidem, p.29).

Agendo in modo parallelo e simultaneo su questi tre elementi costitutivi, si sviluppa il lavoro di “coltivazione” della comunità. Sul tema del “campo tematico” (*domain*), occorre individuare l'ambito o gli ambiti che definiscono l'oggetto d'interesse strategico e attorno ai quali gli attori si associano, costruendo la loro identità; la “nascita” della “comunità” va favorita incoraggiando la fiducia reciproca tra i partecipanti, evidenziando e valorizzando la “produttività” della comunità, ossia le nuove conoscenze di volta in volta conseguite dal gruppo. A partire da questi pre-requisiti, la pratica della coltivazione si basa su alcuni “principi” (Wenger, Dermott, Snyder, 2002, op.cit., p. 51-63) intesi come punti di riferimento, flessibili e modificabili secondo la situazione del campo dell'intervento:

- “progettare per l'evoluzione”: l'idea progettuale di riferimento è quella di rispettare la naturale tendenza della comunità a seguire il suo processo di sviluppo evitando di proporre o imporre visioni strutturali predefinite.
- “creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne”: diviene fondamentale che i membri della comunità acquisiscano e scambino informazioni, esperienze, visioni e prospettive su ciò che avviene fuori dalla comunità: ciò evita l'illusione dell'autosufficienza e la chiusura del gruppo in logiche “difensive”, favorisce la riflessione, il confronto, il rafforzamento delle potenzialità di apprendimento e di crescita;
- “promuovere diversi livelli di partecipazione”: significa favorire forme di partecipazione che evitino la cristallizzazione di ruoli fissi; da qui l'importanza che tutti i membri della comunità (a prescindere dalla loro posizione di attori centrali o periferici rispetto alle pratiche) siano stimolati a coinvolgersi valorizzando le specifiche motivazioni di ciascuno;
- “sviluppare simultaneamente spazi pubblici e spazi privati”: dal punto di vista progettuale, creare “luoghi” (siti web, forum in rete, eventi speciali, ecc.) quali occasioni pubbliche d'incontro tra tutti i membri della comunità, e incoraggiare interazioni dirette tra i partecipanti, rappresentano elementi decisivi per il successo della comunità. In tal modo, sviluppando pratiche relazionali pubbliche e private (costituite da

scambi, approfondimenti, conoscenza reciproca, ecc.), si rafforzano i tratti identitari e le capacità riflessive della comunità;

- “focalizzarsi sul valore”: concentrarsi sul valore che la comunità riesce a generare è importante perché alimenta l’energia, la vitalità e le ragioni della partecipazione, favorisce la visibilità e il riconoscimento dell’importanza della comunità nell’organizzazione; è poi necessario sollecitare iniziative in grado di far emergere e rafforzare nei partecipanti la consapevolezza della rilevanza del valore implicito;
- “combinare la familiarità con l’eccitazione” (*excitement*): significa articolare insieme routine e innovazione, ossia far in modo che per ciascuno dei membri della comunità, partecipare ad essa sia un’esperienza “familiare e confortevole”; in tal modo, se da un lato il dialogo con gli altri può avvenire in modo tranquillo e produttivo, dall’altro è utile introdurre elementi di novità, nuove idee, al fine di stimolare l’”eccitazione” e l’interesse del gruppo;
- “creare un ritmo”: ossia comprendere e stimolare la riflessione sul modo in cui la comunità svolge le sue pratiche e sui relativi accordi stipulati dai membri del gruppo. La corretta combinazione tra tempi e modi di svolgimento delle attività da parte della comunità ne definisce il “ritmo” che “è il più importante indicatore della sua vitalità” (Wenger, Dermott, Snyder, 2002, op.cit, p. 63).

Rispetto alle prospettive classiche della progettazione, in questa visione l'intervento non è “pre-ordinato” secondo un criterio rigido; i sette “principi” proposti non rappresentano uno schema procedurale di operazioni disposte secondo una concatenazione di “passaggi” ma sono, piuttosto, un insieme di “accorgimenti” che possono orientare il lavoro di “sviluppo” e di sostegno di una comunità. Tali principi rimandano ad azioni che non rispettano un ordine sequenziale ma spesso sono interrelate tra loro: ciò richiede alcune capacità come la creatività, la flessibilità e l'improvvisazione.

La prospettiva della comunità di apprendimento si può configurare come una prospettiva d'intervento, di facilitazione e di consulenza orientata a sviluppare nei

membri della comunità capacità riflessive sulle loro pratiche. Si tratta cioè di un metodo riflessivo che prevede il supporto di specialisti esterni il cui ruolo si configura prevalentemente quale “facilitatore” dei processi autonomi di elaborazione e di (auto) costruzione del gruppo, proponendo soluzioni mirate, individuate nel confronto tra i partecipanti e tra questi e le loro pratiche. Il compito del “facilitatore” è quello, quindi, di “coltivare” la comunità, nel senso di seguirla e accompagnarla, supportandone i processi e le dinamiche, con la consapevolezza che la a stessa, come ogni altro organismo vivente, segue il suo “naturale ciclo di nascita, crescita e morte” (Wenger, Dermott, Snyder, 2002, op.cit. p.68).

In questa direzione, il metodo della comunità di apprendimento trova importanti elementi di contatto con approcci che evocano la ricerca-azione (Lewin, 1972, op. cit.) e l'*action-learning* (Revens, 1983, op. cit). In entrambi gli indirizzi i partecipanti attivano processi riflessivi che riguardano anche il “come” si apprende. Indagine, riflessione ed intervento consentono agli attori, impegnati a scoprire e risolvere i problemi, di riflettere sulle modalità di apprendimento in azione e d'integrazione delle conoscenze (su valori, assunti e tecniche). L'azione formativa si rinnova sia dal punto di vista delle sue logiche e delle sue pratiche sia da quello delle culture professionali dei suoi operatori.

3.6 CdP e formazione

Le comunità di pratica, quali aggregazioni flessibili e destrutturate rivelano le loro potenzialità dal punto di vista strategico soprattutto nelle situazioni in cui gli attori devono intervenire con urgenza, ristrutturando il proprio intervento, per conseguire obiettivi ed escogitare soluzioni a problemi non strutturati o imprevisti. Le comunità rappresentano in tal senso una grande risorsa in quanto espressione di un potere creativo che, in assenza di norme, routine, o copioni che solitamente guidano le azioni, diventa un'alternativa per risolvere in modo nuovo una data situazione. Lanzara (1993) sottolinea infatti che “le deviazioni dalle routine standard e dalle situazioni “normali” contengono un potenziale d'innovazione per chi è capace di tollerare la provvisoria assenza di ordine e direzione”.

Obiettivo principale dei processi di costituzione delle comunità deve essere quello di favorire le condizioni per la diffusione di un sapere implicito, promuovendo contesti

che orientino alla cooperazione al fine di consentire l'emergere di nuove conoscenze: il valore della condivisione diviene dunque strumento di crescita per l'individuo e per il gruppo.

La comunità professionale, grazie alle nuove tecnologie, ha la possibilità di assumere le forme di una comunità d'apprendimento che, in modo ricorsivo, amplia le conoscenze dei membri che ne fanno parte e, di riflesso, quelle dell'organizzazione.

Il modello di comunità, se da un lato risponde alla domanda di flessibilità che la formazione professionale impone, dall'altro sembra garantire le condizioni per realizzare un apprendimento situato, superando la concezione "fordista" che vede nettamente separato il tempo dello studio da quello del lavoro.

La comunità diviene supporto alla pratica professionale quotidiana, rispondendo a due funzioni importanti: 1) la registrazione e condivisione di un corpo di conoscenze, 2) la selezione e legittimazione delle nuove conoscenze che emergono dall'interazione.

In questo orizzonte si può definire "esperto" colui che ha saputo costruire e interiorizzare un corpo di conoscenze pratiche, elaborate in un contesto lavorativo, interagendo con persone che affrontano situazioni simili alle sue.

Nella comunità di apprendimento ogni componente è "parte essenziale di un processo in cui allo stesso tempo si attua un progetto comune, ma anche la propria e l'altrui formazione; gli interscambi avvengono in modo attivo, partecipato, responsabile, collaborativo e non gerarchico; ogni componente è co-generatore, co-discente, co-formatore; le conoscenze vengono costantemente condivise in una negoziazione di significati; si legittimano differenze e ruoli come varietà di *zone di sviluppo prossimale*; si attua una continua riflessione e revisione sull'operato in un'ottica metacognitiva; l'identità del gruppo e dell'individuo vengono distinte e salvaguardate" (Zucchermaglio, 1996). Ogni parte coinvolta contribuisce, nel suo contesto d'azione e di pratica, a definire percorsi formativi personalizzati atti a incrementare, in modo collaborativo, la produzione del valore delle altre parti.

Capitolo 4

Il percorso formativo nel tirocinio delle Attività Didattiche Aggiuntive (ADA) nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Milano Bicocca.

4.1 Introduzione

Il percorso formativo del tirocinio del semestre dell'Attività Didattiche Aggiuntive, per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap (ADA), nasce con l'obiettivo di formare i futuri docenti specializzati per il sostegno a tale integrazione, attraverso un'esperienza che coniughi al suo interno sia la teoria che la prassi: un'esperienza sul campo nella quale spendere quanto appreso sia dai corsi universitari che dai laboratori.

Possono iscriversi al tirocinio gli studenti iscritti al quarto anno di Scienze della Formazione Primaria e coloro che hanno già conseguito la laurea nella stessa facoltà.

Gli obiettivi del percorso di tirocinio, come riportato nella sezione ADA del sito di facoltà, sono relativi a:

- capacità di osservazione e analisi delle diverse situazioni e prassi professionali, in presenza e *online*;
- capacità di progettare un percorso sperimentale di ricerca basato su ipotesi disciplinare e di apprendimento, in presenza e *online*;
- capacità di riprogettare lo stesso intervento alla luce dei dati rilevati in classe con gli alunni, dei contributi del gruppo dei tirocinanti coerenti con l'ipotesi, in presenza e *online*;
- capacità di autovalutazione e co-valutazione critica nella comparazione tra i processi valutativi degli alunni, tirocinanti e supervisori sul raggiungimento degli obiettivi su esposti.

Il tirocinio si compone di 80 ore così articolate:

- 30 ore di tirocinio in situazione: fase propedeutica di osservazione sul caso, I e II intervento didattico, co-auto-valutazione;
- 50 ore lavoro di gruppo e individuali, di cui 20 ore in presenza e 30 a distanza.

Nel corso di un preliminare incontro in plenaria, i supervisori presentano il calendario degli incontri, la loro descrizione ed i relativi obiettivi.

Al termine del percorso viene richiesta la relazione finale. La relazione finale, elaborata da parte del tirocinante, rappresenta il momento di ri-costruzione riflessiva e critica dell'esperienza di tirocinio avvenuta in situazione, in gruppo, e in modo individuale. Essa prevede l'esplicitazione dei collegamenti tra i modelli studiati nella teoria del corso ADA, applicati nei laboratori e "scelti" nella prassi scolastica del tirocinio. I dati processuali di apprendimento e disciplinari, riferiti all'ipotesi scelta, verranno descritti nella relazione e saranno oggetto di presentazione in un seminario aperto a tutti i tirocinanti e ai dirigenti e tutor della scuola ospitante.

INDICE INDICATIVO

1. presentazione generale del percorso di tirocinio
2. breve presentazione del bambino certificato
3. osservazione/i in ambito disciplinare, ipotesi (analisi critiche, come è andata, cosa era richiesto)
4. osservazione/i in ambito disciplinare, ipotesi (analisi critiche, come è andata, cosa era richiesto)
 - osservazione in ambito disciplinare del soggetto osservato nel gruppo-classe
 - l'ipotesi d'intervento
5. il progetto disciplinare degli apprendimenti e delle competenze
 - secondo e terzo incontro di gruppo: le componenti di un progetto disciplinare delle competenze e degli apprendimenti?
 - il modello teorico/metodologico di riferimento le tre dimensioni di una competenza e il modello di PEI contestualizzato
6. coprogettazione
 - coprogettazione della prima sperimentazione e contributo delle colleghe
 - prima sperimentazione in classe e co-auto-valutazione
7. riprogettazione
 - quarto incontro di gruppo e scheda coerenza
 - adeguamento del progetto e contributo delle colleghe
 - seconda sperimentazione in classe e co-auto-valutazione
8. valutazione complessiva del percorso formativo di tirocinio
 - valutazione della tutor e della maestra di classe
 - autovalutazione della tirocinante
9. il modello organizzativo: progetto-coprogetto-riprogetto, metafore che lo rappresentano
10. riflessioni personali
11. bibliografia

Fig. 4.1: Indice relazione finale

L'intento del tirocinio ADA è quello di offrire uno spazio di pensiero critico-collaborativo su temi comuni per formare docenti efficaci e *inclusi nel gruppo classe* (Albanese, Mercadante, 2010), oltre che inclusivi. Si sottolinea l'importanza di un docente incluso in quanto lo stesso deve essere in grado di leggere, nelle azioni degli alunni, i processi e le strategie che questo mette in atto. In tal modo il docente è, a tutti gli effetti, anche inclusivo. Si tratta di un docente capace di leggere i processi *in azione* e che, pertanto, mette in atto strategie individualizzate, ovvero strategie pensate per quel particolare alunno in modo che lo stesso, sentendosi *pensato* dal suo insegnante, mobiliti i suoi talenti, personalizzando così il suo percorso di apprendimento.

Il percorso, possibile grazie all'utilizzo della piattaforma Docebo, permette allo studente-tirocinante di confrontarsi con le proprie e altrui credenze e concezioni relative a:

- l'apprendimento e le discipline;
- le proprie rappresentazioni del bambino e di quello diversamente abile, della sua intelligenza, della sua competenza, della diversità;
- il ruolo dell'insegnante e il ruolo dell'insegnante specializzato per il sostegno;
- la propria motivazione relativa al percorso.

L'obiettivo perseguito sul piano formativo è l'attivazione di competenze articolate fra saperi teorici, pratici e contestuali per una pratica professionale orientata alla qualità, o meglio all'efficacia, dell'insegnamento oltre che della formazione continua. Il tirocinio assume una sua valenza come luogo di mediazione di saperi, ponendo le basi per un apprendimento in contesti reali di pratica esperienziale in riferimento a modelli di *learning by doing*. La sua portata formativa è amplificata da un'organizzazione che prevede una costante comunicazione tra contesti diversi, quali scuola e Università, e più figure professionali (tutor, supervisori, mentori, docenti, esperti) con ruoli differenti ma interconnessi, orientati alla promozione della crescita professionale dello studente. Il tirocinio ADA si snoda fra tirocinio diretto e indiretto attraverso processi coordinati e ricorsivi di analisi, elaborazione, sperimentazione e valutazione delle attività sul campo,

costantemente compenetrati da contributi individuali e sociali, in un gioco continuo fra riflessione e azione per il miglioramento dell'apprendimento. (Galliani, Felisatti, 2001; 2005).

4.2 Le premesse teoriche del tirocinio ADA

Il percorso di tirocinio ha come base l'idea di un docente professionista riflessivo (Schön, 1993) che interpreta le variegate funzioni connesse al suo ruolo, talvolta non esplicito o non condiviso (Damiano, 2006); un docente che, mentre valorizza risorse e conoscenze dei vari attori, richiede a ogni alunno di gestire propri saperi, imparando a riconoscere la co-costruzione di nuovi altri saperi. L'idea del docente, sottesa al percorso formativo, è quella di un professionista che ha l'intenzione di attivare processi complessi che supportano la progettualità di azioni autoregolate di ogni studente-attore (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2002) e che riflette sulla reciprocità del rapporto dialogico tra docente-discente-discenti, giocato in un contesto di apprendimento ove ciascuno possa dare una personale idea. Ancora, si tratta di un docente che sceglie domande, situazioni e materiali che predispongano alla realizzazione concreta delle idee accolte in quel contesto, ognuno secondo il proprio personale orientamento. (Mercadante, 2010). In riferimento al contesto, esso è pensato dall'insegnante che legge, nelle azioni agite dagli attori, i processi e le intenzioni ad essa sottesi e che raccoglie dati per monitorare progress e orientamenti: dati sui quali riflettere tutti insieme per poi decidere come meglio supportare e potenziare ogni persona-alunno. (Mercadante, 2010).

Come sottolinea Ianes (2005), l'insegnante di sostegno (ma anche quello curricolare) deve possedere un forte corpus di conoscenze teoriche sui processi coinvolti negli apprendimenti, nel pensiero, nelle emozioni, nelle relazioni e nei gruppi. Conoscenze che devono essere rielaborate e rese significative in un modello personale, adattato dal singolo insegnante: una specie di mappa teorica attraverso la quale tentare di leggere ciò che succede, di usare metodi e tecniche e di interrogarsi grazie alla messa in atto di progetti di ricerca. Conoscenza empirica e studio dovranno accompagnare la formazione iniziale per continuare in tutto l'arco della vita professionale di ogni insegnante diventando parte integrante del proprio *habitus*. (Ianes, 2005)

Per la formazione di questo insegnante è stato pensato un tirocinio in cui le pratiche

siano messe a confronto con le teorie, implicite alle pratiche, e confrontate con altre teorie connesse ad altre pratiche. Il fine è quello di formalizzare, a posteriori e collettivamente, nuove conoscenze e quindi nuove pratiche e nuove concezioni (Mercadante, 2010). Il tirocinio vuole essere una possibilità per lo studente, futuro insegnante, di pensarsi e sperimentarsi come “ricercatore”, per cui il fare ricerca non è un lusso, deve essere sentito come una necessità: il bisogno di fare in modo sistematico, condiviso e partecipato, un piccolo passo avanti nella conoscenza di come funzionano i saperi e le cose nell'apprendimento, nelle relazioni, nei gruppi, nella psicologia dell'alunno. Una ricerca significativa dovrebbe poggiare su ciò che si sa, o si crede di sapere, per evolverlo, correggerlo, arricchirlo, anche smentendo convinzioni provvisorie. (Ianes, 2005)

Nel percorso di tirocinio, l'insegnante in formazione ha la possibilità di sperimentare le sue intenzioni comunicative, le sue concezioni anche quelle sul bambino diversamente abile nonché sulle sue teorie ingenuie rispetto ai saperi disciplinari, nel confronto dialogico con altri colleghi. La formazione proposta va, quindi, nella direzione di far riflettere ogni partecipante sulla scelta delle strategie individualizzate più funzionali a permettere a ogni alunno di mostrare e incrementare le sue potenzialità, facendo esercitare l'autonomia della scelta, secondo il suo personale processo educativo e di apprendimento.

Si realizza un momento formativo che non intende dare nuove conoscenze se non quelle dedotte dalle riflessioni sulle proprie credenze presenti nella prassi quotidiana in classe. I riferimenti sono quelli del paradigma progettuale, dei modelli e teorie dell'apprendimento e dei modelli disciplinari, richiamando in questo il mandato professionale dell'insegnante: insegnare l'imparare ad apprendere (Albanese, Mercadante, 2010).

Una formazione che chiama in causa le credenze relative al sapere disciplinare, all'educazione e all'apprendimento, cercando di incrinare la prospettiva innatista ove si è perso il gusto della continua sfida data dal sapere e dal fare *insieme*, per mettere in discussione questo “nocciolo duro” di cui difficilmente ci si libera e che a fatica si modifica (Fiorilli, 2009). Trasformare le credenze è un processo possibile solo se si avviano riflessioni metacognitive personali e collettive, in modo da mettere in luce la natura delle credenze e le loro differenze con le conoscenze riscontrate nei dati di realtà.

Per raggiungere tale obiettivo, i tirocinanti seguono una precisa raccomandazione: nella pratica del tirocinio diretto nella scuola, non devono richiedere informazioni sulla diagnosi funzionale del soggetto con certificazione, come invece è di solito in uso e, tantomeno, comunicare la patologia nei documenti e nei dialoghi con i colleghi del gruppo. In questo modo, i tirocinanti sono invitati a leggere solo le potenzialità del soggetto osservato, potenzialità da prendere in considerazione per formulare un'ipotesi di lavoro disciplinare che includa tutti i soggetti di quella classe. L'insegnante in formazione deve, quindi, rinunciare alla tentazione di condurre i propri alunni verso quello che pensa sia utile per loro, demandando agli stessi la possibilità di scelta del proprio percorso di formazione.

“Un docente che deve fare i conti con l'ansia del non sapere cosa succederà domani, che non si agita nella continua proposta di cose da fare ma che, grazie all'individuazione di una ipotesi, basata su solidi riferimenti teorico-disciplinari, è fermo, un pilastro, un faro a cui far ricorso in quanto più lui è fermo più permette agli alunni di potersi muovere, esplorare, agire, sperimentare, sperimentarsi. Un'ipotesi che, secondo la cultura progettuale, affonda le radici nell'epistemologia disciplinare e dell'apprendimento catturandone la struttura, espressa dai nodi portanti e dalle teorie di riferimento che suggeriscono indicatori utili alla regolazione della prassi scolastica”(Mercadante, op. cit.).

L'ipotesi di lavoro disciplinare, gli indicatori suggeriti dalle teorie e il nodo disciplinare, quale oggetto di indagine, vengono condivisi a monte con l'alunno-attore e col gruppo-classe permettendo così:

- la rilevazione e il successivo monitoraggio dei processi messi in atto in quella situazione;
- il potenziamento dei processi perché riconosciuti dal soggetto stesso, dai coetanei e dall'insegnante;
- la riprogettazione condivisa tra alunno, docente di sostegno e docente di classe di attività che mostrano le svariate sfaccettature di quell'ipotesi, favorendo così la previsione del cosa succederà domani;
- l'assunzione della responsabilità dell'alunno e gruppo-classe della

riuscita dell'attività stessa attraverso la regolazione e il controllo dei processi di apprendimento e delle competenze secondo il personale orientamento;

- l'approfondimento dell'ipotesi, perché persistente e ricorsiva nel tempo, la scelta di strategie messe in atto dal docente per interpellare le variegata sfaccettature del sapere posseduto da ciascun soggetto attorno a quell'ipotesi. Secondo il principio dell'individualizzazione, ogni alunno si sente pensato "capace" e, pertanto, in grado di decidere e di scegliere ciò che è più consono a lui, realizzando al contempo il principio di un apprendimento personalizzato.

La natura organizzativa del percorso così ideato propone uno spostamento di prospettiva nella lettura dei processi di inclusione: non solo l'inclusione di ogni alunno ma l'inclusione di "un docente che, nei diversi contesti e rapporti, mette in atto una relazione pari tra persone, insegnante bambino e sapere, nel pieno rispetto dei ruoli assunti da ambo le parti" (Mercadante, op. cit, p.172).

La disponibilità alla relazione ed alla comunicazione è, quindi, uno degli elementi distintivi di questo percorso formativo. Nell'incontro con l'altro si costruiscono e condividono significati d'integrazione sperimentati sul campo, nel lavoro e nell'ascolto in rete. Si mette così in discussione la visione statica e classificatoria delle comuni etichette diagnostiche allo scopo di riconoscere ed eliminare gli stereotipi che culturalmente fanno riferimento alla disabilità.

Nel tirocinio l'insegnante in formazione trova la consapevolezza del ruolo "di sostegno" che andrà ad assumere, in cui si declinano indispensabili competenze di flessibilità e di autoanalisi del proprio operato professionale.

4.3 Formazione blended e utilizzo della piattaforma Docebo

In risposta alle molteplici esigenze riguardanti l'innovazione del servizio formativo, e per valorizzare forme curriculari maggiormente rispondenti alla qualità della formazione nella società tecnologica, il tirocinio ADA è strutturato in forma *blended*. Un'azione di pensiero e di costante riflessione ricorsiva tra partecipanti, gruppo dei pari

e ambiente *online*, in una prospettiva di sviluppo personale, professionale e di nuove concezioni anche relative ai saperi, individuale e comunitario. L'ambiente telematico è rappresentato dalla piattaforma Docebo, strutturata con una serie di strumenti quali forum, *wiki*, materiali e strumenti, documentazione personale e glossario.

Nel percorso, in cui sono coinvolti tutti i partecipanti (supervisori del tirocinio, mentori, gruppi dei tirocinanti, alunni e docenti-tutor delle scuole ospitanti), è la tecnologia sociale ad assumere un ruolo determinante poiché in grado di *dare parola* al pensiero di ciascuno mostrando, pertanto, le personali convinzioni e le loro successive trasformazioni.

Il percorso didattico del tirocinio ADA, attuato dall'a.a. 2008-2009, è stato totalmente ridefinito rispetto a quello degli anni precedenti, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti tecnologici e processuali ad esso legati, mentre è rimasto sostanzialmente confermato l'impianto metodologico di base. Si è scelto infatti di adottare l'uso di Docebo 3.5.0.3, un ambiente per l'apprendimento in rete già utilizzato in Facoltà per implementare i corsi in *e-learning* e le *community online* degli studenti.

Il tirocinio svolto in modalità *blended* riassume in sé la risposta a molteplici istanze: da un lato risponde all'esigenza di molti studenti di ridurre il numero di incontri in presenza a favore di un maggiore impegno da dedicare *online*, dall'altro lato amplia e migliora le possibilità di comunicazione tra studenti, gruppo dei pari e supervisori. L'adozione della sola posta elettronica per lo svolgimento del lavoro *online*, come avveniva negli anni precedenti, rendeva meno efficiente l'organizzazione dello scambio degli elaborati scritti tra studenti e supervisori, che per altro utilizzavano in modo sovrapposto le diverse funzioni eterogenee connesse all'uso dello strumento e-mail.

Le azioni all'interno del tirocinio si sono sviluppate in tre diversi contesti: nell'aula universitaria, durante gli incontri in presenza nelle plenarie; nella classe assegnata allo studente per lo svolgimento del tirocinio; *online*, nell'ambiente per l'apprendimento in rete e in modo più specifico negli spazi dedicati alla scrittura collaborativa (*Wiki*) e alla discussione in gruppo (Forum).

L'aula universitaria è stato il luogo utilizzato per impostare i cambiamenti relativi a ciascuna fase di lavoro. La classe, in cui ciascuno studente ha svolto il tirocinio, è stato il luogo dell'osservazione e della sperimentazione degli apprendimenti, dove mettere alla prova le abilità conseguite dopo averle impostate in università. Allo studente è stato

chiesto di osservare le situazioni educative, servendosi dei saperi e delle abilità che gli derivano dall'esperienza dei corsi e del know-how precedentemente acquisito (Kanizsa, 2004).

La rete è stata il *luogo* che ha permesso la continuità didattica tra i vari momenti in presenza, ed è stata caratterizzata dall'uso di metodologie metariflessive e dalla produzione attiva dei contributi da parte degli studenti, anche attraverso lo scambio reciproco nell'ottica di una fruttuosa co-costruzione di senso sulle diverse esperienze di tirocinio narrate dai partecipanti.

Le interazioni in rete tra gli attori si sono avvalse principalmente di due strumenti *online*: il *wiki* e il forum. Il *wiki* è uno strumento codificato come spazio di scrittura collaborativa strettamente connesso alle fasi del processo didattico (osservazione-riflessione-sperimentazione).

Il forum è inteso come spazio di analisi, di discussione critica, per poi sintetizzare il processo didattico. Esso è uno spazio *online* di interazione asincrona nel quale più soggetti inviano messaggi in relazione alle tematiche proposte. I messaggi permangono nel tempo e, pertanto, il mezzo si presta ad un approfondimento dei temi, oltre che ad uno scambio di idee e opinioni. Per descrivere il funzionamento dei forum, si può ricorrere a metafore diverse, come quella della piazza e della bacheca. Ciascuna, da sola, risulta però incompleta. Se la piazza recupera la dimensione pubblica dello scambio, richiama il suo essere luogo di incontro e la possibilità di attivare scambi comunicativi uno-a-molti, molti-a-molti, la bacheca evidenzia gli aspetti di asincronicità e di visibilità di questo scambio (Albanese et altri, 2010).

I due strumenti richiamano la necessità di restituire la natura degli atti comunicativi sia dal punto di vista processuale che da quello intenzionale. Essi possono fornire all'analisi gli elementi legati alla situazione e alla sua pragmatica nel momento in cui il processo didattico si trasforma da comunicazione di una descrizione o di una riflessione ad una comunicazione basata sull'azione dialogica, dove è l'atto di confronto e di interazione tra più soggetti a prevalere.

In altre parole, il *wiki* è stato predisposto e proposto come uno strumento di scrittura a più mani (Fini, 2006; Garavaglia e Ferrari, 2006), dove gli autori, per potere arrivare al prodotto finale (il testo), devono partecipare ad un processo di negoziazione da attuare nel forum. Il processo di negoziazione si risolve sostanzialmente in una forma di

collaborazione o cooperazione dove il discorso è la parte fondante del processo e il testo (o meglio ogni sua parte) il prodotto. Tale impostazione degli strumenti del *wiki* e del forum è dovuta ad una preliminare sperimentazione attuata nell'a.a.2008/2009 (Garavaglia e Petti, 2010), i cui esiti hanno indicato come le diverse tipologie di testo trovano coerenza rispetto alle caratteristiche del *wiki*, mentre quelle riflessive-interpretative e riflessive-argomentative ben si adattano al forum. Di seguito si riportano in Fig. 4.2, i *Wiki* delle osservazioni di un gruppo di tirocinio ed, in Fig. 4.3, il Forum delle osservazioni dello stesso gruppo.

<u>wiki delle osservazioni gruppo 6</u>
<u>wiki Matematica - NUMERO E CALCOLO - 2a sperimentazione</u>
<u>Wiki Matematica - PROBLEMA, SPAZIO E MISURA - 2a sperimentazione</u>
<u>Wiki NARRAZIONE - Seconda Sperimentazione</u>
<u>wiki NUMERO E CALCOLO - Prima sperimentazione</u>
<u>wiki PROBLEMA - Prima Sperimentazione</u>
<u>wiki SPAZIO E MISURA - Prima Sperimentazione</u>
<u>wiki-FRASE</u>
<u>wiki-FRASE - seconda sperimentazione</u>
<u>wiki-OPERAZIONI LOGICHE</u>

Fig. 4.2: *Wiki* delle osservazioni di un gruppo di tirocinio.

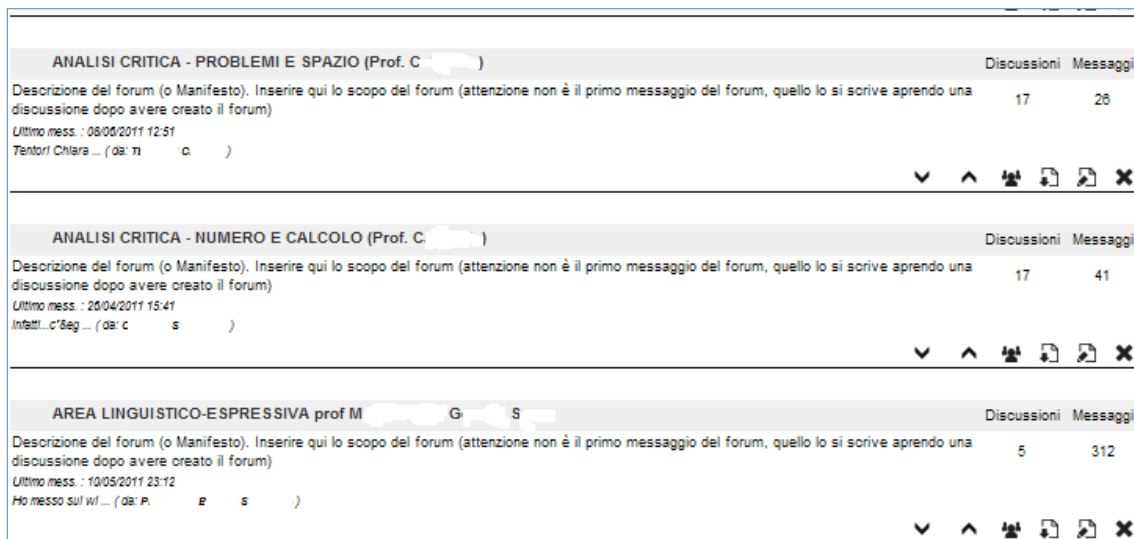


Fig. 4.3: Forum delle osservazioni di un gruppo di tirocinio.

4.4L'impianto didattico del tirocinio ADA: un percorso laboratoriale autoregolato a supporto del tirocinio.

Il percorso osservato si riferisce all'anno accademico 2011/12. Nelle prossime pagine si declinerà l'iter del dispositivo formativo proposto, suddivisibile in 4 fasi principali:

- 1^a fase. Progettazione: la fase in cui, dalle osservazioni in ambito disciplinare per l'individuazione dei dati di processo, si passa alla progettazione di un'ipotesi
- 2^a Fase. Coprogetto: è il dibattito sull'ipotesi dell'intervento e definizione degli elementi caratterizzanti un progetto disciplinare degli apprendimenti e delle competenze condiviso alla luce delle teorie disciplinari e prima sperimentazione in classe
- 3^a Fase. Riprogettazione: è l'analisi dei dati e rilevazione delle coerenze tra l'ipotesi, la strategia messa in atto e i materiali utilizzati. Messa a punto di strategie individualizzate e seconda sperimentazione in classe
- Auto-Co-Valutazione: è la valutazione dell'andamento dei processi messi in atto da ogni attore di quella classe, grazie agli indicatori forniti dalle

teorie e condivisi con gli alunni. L'auto-co-valutazione è un momento presente in ogni fase progettuale.

Di seguito le fasi sono illustrate con maggior dettaglio:

1^a fase: Progettazione.

Primo incontro in presenza, i costrutti teorici di riferimento.

L'osservazione dei corsisti “in situazione” è preceduta da un primo incontro con il supervisore ed il proprio gruppo (3 gruppi in totale). Il primo incontro in presenza è dedicato alla condivisione di alcuni dei concetti fondamentali teorici che saranno utili per svolgere il tirocinio. Si chiarisce, quindi, che l'osservazione del bambino diversamente abile dovrà essere svolta durante un'attività disciplinare. Il contesto è dato dalla relazione tra i soggetti coinvolti (bambino-insegnante-compagni) e l'ambito disciplinare.

Primo incontro a scuola: l'osservazione del bambino diversamente abile in un contesto disciplinare.

Attività *online*: postare la prima osservazione

Auto-Co-Valutazione:

A seguito dell'incontro in classe con i bambini, ogni tirocinante riporta la propria osservazione all'interno del *Wiki* (fig.4.4) presente nella piattaforma Docebo, con la particolare necessaria attenzione ad omettere i dati diagnostici. Si vuole evitare che il focus venga posto sul deficit e sulle difficoltà dell'alunno piuttosto che sulle sue potenzialità. Questo protegge dal piegarsi ai pregiudizi e alle credenze di ciascuno rispetto all'osservazione della singola disabilità.

Cerca:

Cerca

Mostra Pagina

Modifica

Mappa

cronologia versioni

Home < Prec. < Liv. sup. > SuccessiM

Storico: 1 2

I. M.

Protocollo osservativo dell'attività "Laboratorio di scrittura"

L'attività, svolta in piccoli gruppi, consiste nella lettura e nella comprensione di un testo.

Data 21/01/2011

Classe 2 B

Durata: dalle ore 9.00 alle 9.15

Partecipanti: Insegnante dell'area linguistica Barbara, l'insegnante di sostegno Loretta, l'alunna Cristina e i compagni Stefano, Emma e Melissa.

Contesto: L'attività si è svolta in classe. Sono le ore 8.30 e gli alunni stanno sistemando i loro materiali prima dell'inizio della lezione. L'insegnante Barbara annuncia alla classe che oggi verrà ripresa l'attività del laboratorio di lettura. La classe viene suddivisa in sei gruppi da quattro alunni ciascuno. Viene distribuito ad ogni gruppo il testo da leggere.

L'alunna Cristina svolgerà l'attività con i compagni Stefano, Emma e Melissa.

L'insegnante di sostegno Loretta parteciperà all'attività osservando il lavoro dei diversi gruppi e ponendo ai bambini alcune domande in merito alla comprensione del testo.

Riporto il testo proposto alla classe:

Il ponte dell'amicizia

Lungo un fiume vivevano due contadini: uno sulla riva destra e uno sulla riva sinistra. I due contadini erano molto invidiosi uno dell'altro e non si sopportavano. Avevano già litigato tante volte e avevano deciso di non rivolgersi mai più la parola.

A mezzogiorno, mentre i due contadini si riposavano nei campi, i loro figli si annoiavano, tutti soli e separati dal fiume.

Ma finalmente un giorno accadde qualcosa di strano: a causa della siccità l'acqua del fiume si era ritirata ed erano emersi dei grossi massi sui quali poter passare per raggiungere l'altra sponda. I due bambini, approfittando del momento giusto, ogni giorno si incontravano di nascosto in mezzo al fiume passando su quel ponte naturale.

Subito diventarono amici e iniziarono a raccontarsi storie, a giocare, a ridere e a divertirsi, fino al momento in cui dovevano rientrare per non svelare la loro amicizia segreta.

Ma una sera iniziò a pioveree, giorno dopo giorno, il livello del fiume si alzò sommergendo i grossi sassi. Il ponte non c'era più e i due bambini erano di nuovo separati. I genitori, che già da tempo sospettavano qualcosa, vedendoli tristi e silenziosi scoprirono il loro segreto e iniziarono a riflettere su quanto era successo in passato.

Capirono che in quegli anni si erano comportati da solocchi e che non esisteva niente di più bello di una vera amicizia. Fu così che i due contadini si riappacificarono e iniziarono a costruire con la pietra del fiume un bellissimo ponticello. Il nuovo ponte aveva la forma di un arco e rappresentava ad un simbolo, simbolo dell'amicizia.

Fig. 4.4: Wiki del protocollo osservativo

Ogni tirocinante è chiamato, quindi, a svolgere un doppio compito:

1. leggere le osservazioni personali dei propri compagni e suggerire a quest'ultimi eventuali ipotesi disciplinari da proporre sul campo, atte a potenziare ulteriormente le competenze e potenzialità rilevate nei bambini con certificazione sulla base dei dati dichiarati. La formulazione dell'ipotesi d'intervento deve avvenire alla luce di una teoria disciplinare di riferimento.
2. tener conto dei suggerimenti proposti dai propri compagni rispetto alla propria osservazione, al fine di iniziare a pensare a quale ipotesi disciplinare portare avanti, a partire dalle abilità osservate nel bambino con certificazione.

Il mentore e il supervisore possono intervenire con osservazioni personali rispetto ai commenti dei corsisti e all'osservazione in generale, riposizionando il focus.

Seconda attività *online*: postare l'ipotesi d'intervento

Dopo l'osservazione, molti studenti intendono, come ipotesi d'intervento, una disamina delle possibili strategie da utilizzare; ecco alcuni stralci degli interventi estratti dal "Wiki delle osservazioni – Gruppo 3"

Commento1 di F. V.

"(...) Proporrei, infatti, attività a coppie o in piccolo gruppo in cui l'insegnante si ponga semplicemente da guida e lasci che siano i bambini stessi a collaborare in un lavoro di tutoring. (...)"

Commento 2 di F. D.

"(...) E quindi anch'io proporrei un lavoro a coppie o in piccolo gruppo come afferma il cooperative learning. Per quanto riguarda i contenuti mi focalizzerei sui dialoghi volti incentrate sulle domande le cui risposte individuano l'identità di una persona. A tal proposito si potrebbe proporre 'il gioco dell'indovina chi' ponendo i quesiti in lingua inglese."

Commento 3 di G.

"(...) Per quanto riguarda le ipotesi disciplinari, io proporrei dei giochi di ruolo a coppie o a piccolo gruppo, dove ognuno possa dialogare e familiarizzare con la lingua inglese."

Ipotesi d'intervento, G.

"Pensavo di intervenire nella dimensione del piccolo gruppo. (...) L'insegnamento della lingua inglese mi sembra offrire numerosi spunti per potenziare le abilità comunicative e relazionali di G.. Attività di interazione orale, utilizzo di filastrocche e canzoncine, contribuiscono, come suggerito dalle compagne, a familiarizzare con la lingua e a potenziare la pronuncia. (...)"

2^ Fase. COPROGETTO:

Dibattito sull'ipotesi dell'intervento e definizione degli elementi caratterizzanti un

progetto disciplinare degli apprendimenti e delle competenze condiviso alla luce delle teorie disciplinari e della prima sperimentazione in classe.

Primo incontro in presenza: Approfondimento sull'ipotesi disciplinare.

In seguito alla condivisione delle proprie osservazioni e considerazioni sulla piattaforma Docebo, vi è un momento di confronto collettivo in presenza. Lo scopo è quello di permettere ad ognuno dei partecipanti di mettere meglio a fuoco cosa voglia dire “pensare ad un’ipotesi disciplinare”. Un’ipotesi disciplinare è la meta che si vuole raggiungere sulla base dei dati osservati sul campo e che porta all’idea progettuale di un percorso da verificare, fondato su una teoria di riferimento. L’incontro in presenza risulta fondamentale per chiarire i principali elementi a cui fa riferimento l’impianto del Progetto:

- gli ambiti disciplinari di riferimento per ciascun ordine di scuola (infanzia e primaria). Per la scuola primaria si tratta degli ambiti storico-geografico, scientifico-matematico-tecnologico e linguistico-espressivo e per la scuola dell’infanzia si fa riferimento ai diversi campi di esperienza.
- gli oggetti specifici degli ambiti disciplinari ovvero i Nuclei fondanti della disciplina. Alla base dei nuclei fondanti vi sono le teorie disciplinari, scientifiche ed epistemologiche. Si definisce la distinzione di queste con le teorie dell’apprendimento che indagano i processi implicati nell’apprendimento delle diverse discipline.
- gli indicatori, grazie ai quali è possibile monitorare i processi relativi ai nuclei fondanti delle discipline,

Auto-Covalutazione

L’auto-covalutazione di potenziamento o assessment è rappresentata dalla logica del semaforo, facilmente comprensibile ad ogni alunno e *messa in chiaro* con l’uso delle tabelle, come illustrato nella Fig. 4.5 e Fig. 4.6. Una valutazione che illustra l’andamento dei processi messi in atto da ogni attore di quella classe grazie agli indicatori forniti dalle teorie e condivisi con gli alunni.

Scopo, data e ora della valutazione in entrata

INDICATORI dei PROCESSI-								
NOME ALUNNI								
Bianchi	b		b	b	b	b	b	b
Neri	b	b	b	b	b	b	b	b
...	b	b	b	b	b	b	b	b
	b	b	b	b	b	g	b	b
	b	b	b	b	b	b	b	b
	b	b	b	b	b	b	b	b
	b	b	v	b	b	b	b	b

Fig. 4.5: Tabella semaforo per la co-auto-valutazione di potenziamento

NOME ALUNNI	Individua			Legge singole immagini	Fa inferenze
	protagonist a	personaggi	evento		
S.	v	v	g	v	
F.	v	v		v	
V.	v	v	g	v	
D.	g	v		v	
D.	v	g		v	
S.	v	v	g	v	
S.	v	g		v	
M.	v	v	v	v	g
A.	g	g		v	
B.	v	g		v	
N.	v	g		v	

Fig. 4.6: Tabella compilata con gli Indicatori rilevati dalla teoria del Modello Narrativo

In piattaforma viene, poi, messo a disposizione dei tirocinanti un *Wiki* glossario (fig.4.7), in cui ciascuno può postare un proprio intervento rispetto ai concetti appena delineati.

PAROLE CHIAVE	
<p>PAROLE CHIAVE</p> <p>Benvenute in questo spazio comune ai gruppi di tirocinio, quelli di questo anno ma soprattutto quelli degli anni precedenti. Qui si condividono i significati di alcune "parole chiave" dibattute in questo percorso ADA, ossia definiamo il nostro glossario nella condivisione della costruzione di questa conoscenza.</p> <p>Quando inserite alcune definizioni, mettete il vs nome.</p>	
Modelli	<ul style="list-style-type: none"> - punti di vista diversi, paradigmi diversi per interpretare parti di realtà. (Gaffuri) - diverse interpretazioni di una stessa parte di realtà da cui si ricavano gli indicatori. (Rigamonti) - diversi punti di vista; teorie di riferimento dalle quali ricavo gli indicatori (Gesà) - riferimenti/ autori a cui affidarsi per collegare teorie e pratiche. (Animelli)
Ipotesi	<ul style="list-style-type: none"> - modello interpretativo della conoscenza. Punto fermo che guida tutto il percorso, l'attività e/o il progetto. Serve per verificare. (Gaffuri) - teoria applicata alla realtà che definisce e orienta il progetto dell'insegnante. Si declina in modelli teorici; in fase di verifica può essere confermata oppure confutata. (Rigamonti) - punto fermo delle sperimentazioni, elemento indispensabile, insieme al modello teorico e agli indicatori, per costruire delle coordinate di riferimento necessarie alla successiva progettazione dei miei interventi. (Cannone) - idea progettuale e punto fermo, che ha reso possibile l'individuazione di un metodo di lavoro comune nel piccolo gruppo per poter sperimentare metodologie diverse in realtà differenti. (Misto) - idea progettuale iniziale che fa riferimento a un modello teorico; nel momento della verifica, in itinere e/o finale, può essere confermata o no. (Gesà) - cosa voglio fare con i bambini? Dove vogliamo arrivare? Dove voglio portarli? Partendo dalle loro potenzialità, cosa voglio sviluppare? (Animelli). - proposta da fare al gruppo di bambini, regolata da un modello teorico di supporto (D'Oria)
Indicatori	<ul style="list-style-type: none"> - devono essere condivisi per avere un senso. Grazie agli indicatori il bambino deve valutare che cosa sa fare e come lo fa. (Gaffuri) - tutti gli elementi che sono nell'ipotesi e che servono per valutare. (Rigamonti) - elementi che fanno riferimento all'ipotesi; illustrano ciò che vogliamo osservare e verificare (Gesà) - obiettivi a cui i bambini devono giungere (Animelli). - elementi condivisi con i bambini per poi valutarli (D'Oria)
Domanda generativa	<ul style="list-style-type: none"> - le domande mettono in moto i pensieri, sollecitano a riflettere, alimentano la consapevolezza rispetto a ciò che ognuno sa, sa fare, desidera o dubita. La domanda generativa introduce un'attività, dipende dagli intenti dell'insegnante, definisce l'obiettivo del percorso-attività e permette di lavorare sulle intenzioni comunicative. (Gaffuri) - è il modo in cui, concretamente, lo scopo e l'ipotesi dell'insegnante si traducono in classe, dando avvio all'attività da sperimentare con i bambini. Si tratta di una domanda/situazione stimolante, che invita il gruppo a partecipare, riconnettendo l'esperienza personale degli alunni con le finalità formative. E' indicativa del tipo di scelte effettuate dall'insegnante. (Rigamonti) - rappresenta, insieme alla strategia, l'elemento variabile da adattare al bambino in situazione di disabilità e a tutta la classe, per rendere il progetto il più adeguato possibile alla situazione. (Cannone) - è la domanda che l'insegnante pone ai bambini all'inizio dell'attività; dà la possibilità ai bambini di riflettere e di confrontarsi; le risposte dei bambini a questa domanda sono gli indicatori (Gesà) - proposta stimolo che dà il via al "lavoro", fatta dall'insegnante ai bambini (Animelli). - è il modo in cui esplicito la mia ipotesi di lavoro ai bambini (D'Oria)
	<ul style="list-style-type: none"> - valutazione fatta dai bambini sulla base di indicatori stabiliti da loro e ben visibile a tutti. Attraverso la valutazione si va a confermare/confutare l'ipotesi stessa. La riflessione personale data dalla visibilità dei dati consente di confrontare i propri risultati con quelli degli altri e ad ognuno di vedere, grazie alla rappresentazione grafica, dove si colloca rispetto agli altri e di comprendere i possibili sviluppi (Gaffuri).

Fig. 4.7: Stralcio del glossario in Wiki

Auto-Co-Valutazione - Attività *online*: Revisionare l'ipotesi di intervento. Di seguito alcuni interventi dei partecipanti dopo il secondo incontro di gruppo.

Ipotesi di A. G.

“Alla luce delle indicazioni date all'incontro del gruppo di tirocinio, ti consiglio di pensare ad un'ipotesi disciplinare in ambito linguistico-espressivo (inglese), che verta sul processo di comprensione e come nucleo fondante la parola. Spero di aver compreso le indicazioni date, in quanto non abbiamo parlato di lingua inglese; aspetto altri interventi”.

Intervento di G.

“Rivedendo la mia osservazione, i commenti e l'ipotesi d'intervento alla luce della teoria approfondita durante l'incontro di gruppo, ho provato a

mettere a fuoco ambito, nucleo fondante e processi. Concordo sull'ambito disciplinare di riferimento: linguistico - espressivo. Pensavo di poter individuare due nuclei fondanti: la parola e la frase. Gabriele, infatti, lavora soprattutto sulla frase ma, poiché parliamo di lingua inglese anche la parola è importante (potrebbe conoscere la struttura della frase e comprenderne il senso ma potrebbe non conoscere il significato di una singola parola, come si scrive...). Per quanto riguarda i processi implicati io avevo pensato alla comprensione della lingua e anche alla produzione orale.”

Intervento di F.

“Penso che l'ambito linguistico-espressivo sia adatto. Io penso che dovresti concentrarti sicuramente sulla parola perchè dal tuo primo protocollo emerge che il bambino per alcuni vocaboli richiede l'intervento dell'insegnante. Inoltre una maggiore conoscenza del lessico aiuterebbe sicuramente il bambino anche nella formazione delle frasi. Se lavori sulla singola parola oltre alla comprensione e la produzione orale potresti aiutarlo anche nella produzione scritta. Potresti, per esempio, far costruire ai bambini un memory parola-immagine. Pensi possa essere un potenziamento adatto a Gabriele?”

Intervento di D. F.

“Sono d'accordo con le altre sull'ambito. Credo però che il processo da osservare debba essere uno come uno dovrebbe essere il nucleo fondante anche se i processi, come nuclei fondanti, siano legati fra di loro. Per questo motivo consiglieri di osservare il processo di comprensione delle parole poiché mi sembra prematuro un intervento sull'intera frase vista la carenza lessicale che il bambino ha.”

Intervento di G.

“Intanto grazie per i vostri contributi. Mi trovo un attimo in difficoltà perché è difficile, anche per me che ho osservato, capire ciò che Gabriele

ha davvero compreso. Mi spiego meglio! Da alcuni passaggi emerge che sarebbe più opportuno un intervento che abbia come nucleo fondante la parola, in altri la frase perché comunque il bambino dimostra competenza nel comprendere alcune frasi intere e nel produrre una risposta corretta (per esempio nel seguente esempio dimostra di aver capito la domanda associata alla risposta perché va a recuperare il colore corretto: G.: “Adesso cambiamo pennarello perché dobbiamo scrivere quanti anni hai! E quindi che pennarello usiamo? Gabriele: Arancione. Giovanna: Benissimo. I am ten.) Forse i troppi interventi della tutor non consentono di capire realmente ciò che G. sa fare. Potrebbe essere una cosa logica intervenire sulla frase restando a questo livello di contenuti (domande relative al sé)?”

Intervento di F.

“A questo punto, allora terrei come nucleo fondante la frase, per poi ritornare alla parola qualora la carenza di lessico gli impedisse di costruire la frase. Anche io se fossi in te rimarrei su domande e risposte riguardanti il sé.”

Intervento del Supervisore

“mi permetto di suggerire di lasciar perdere la lingua 2 e di considerare solo lingua 1, per cui varrebbe la pena di approfondire le strutture frasali, ma vedete voi”

Intervento di G.

“Non mi è chiaro! Considerare la lingua 1 sempre in riferimento alla lingua 2 (le strutture frasali in italiano e in inglese con possibili confronti)? O spostarsi proprio esclusivamente sulla lingua 1? Spostarmi solo sulla 1 vorrebbe dire anche chiedere disponibilità all'insegnante di italiano con la quale non ho lavorato e intervenire in una disciplina che non ho mai osservato! voi ragazze cosa ne pensate?”

Intervento di G.

*“Per ora avrei individuato ambito disciplinare: linguistico – espressivo; nucleo fondante: la frase, la struttura della frase; processo: produzione
Sono ancora in dubbio se intervenire nella l1, nella l2 o in una dimensione di confronto, ma questo penso che lo potrò decidere meglio più avanti, contando anche sull'incontro di questa settimana per gruppi di interesse.
Per il momento ho iniziato ad intervenire sul forum della riflessione teorica sulla produzione delle frasi, focalizzandomi sulla costruzione della frase con riferimento alla sintassi.”*

Intervento di G.

“Qualcuno mi può aiutare? Vi sembra giusto il processo di produzione?”

A seguito del secondo incontro di tirocinio in presenza ogni tirocinante è invitato a postare nel *wiki* delle osservazioni, una prima revisione della propria ipotesi disciplinare e di quella degli altri tirocinanti, mettendo a fuoco:

Ambito disciplinare, nucleo fondante e processo, rispetto ai quali lavorare con i bambini, sulla base delle osservazioni effettuate.

-Terzo incontro in presenza: Formazione gruppi di interesse.

Fino a questo momento i partecipanti compongono un gruppo eterogeneo, occasionale, ovvero si tratta di un gruppo che si costituisce casualmente, verosimile alla costituzione di una classe; il gruppo viene ora accompagnato verso l'emersione di un interesse personale espresso alla comunità - l'idea o pro-jecto –, per trasformarla in un Progetto insieme ad altre persone che hanno espresso un'idea simile.

Tenendo conto dell'ipotesi disciplinare scelta da ogni tirocinante, si formano gruppi d'interesse, sulla base dei processi sui ciascun partecipante intende intervenire; l'incontro in presenza consente di mettere a fuoco gli elementi costitutivi del progetto:

- Scuola/classe
- Area disciplinare

- Nucleo fondante
- Processi
- Scopo (ipotesi)
- Situazione/domanda generativa
- Strategia individualizzata

Il gruppo discute del ruolo degli indicatori e dello strumento utile per monitorare processi degli allievi. Una particolare attenzione è poi rivolta alle strategie individualizzate, pensate per rispondere ai bisogni specifici dei diversi alunni.

Quarta attività *online*: Dibattito sull'Ipotesi d'intervento e Co-progettazione.

I gruppi di interesse formati lavorano poi in rete, all'interno di Forum di discussione specifici, hanno il compito di dibattere sui significati dell'ipotesi scelta e sui modelli teorici che la supportano. Formulano la domanda/situazione generativa e lo scopo da comunicare ai bambini. Questo momento di ricerca collettiva e di discussione, su una tematica d'interesse comune, consente ad ogni tirocinante di iniziare a focalizzare, con più precisione e trasparenza, l'ipotesi progettuale scelta.

Viene aperto un forum per il dibattito sulle dimensioni della competenza. La condivisione del lavoro avviene alla luce delle teorie disciplinari per poter procedere alla prima sperimentazione in classe.

In seguito alle diverse discussioni e agli approfondimenti scaturiti, ogni tirocinante redige, sul proprio *wiki* personale, un progetto specifico da presentare nella prima sperimentazione in classe. All'interno del Progetto di lavoro, ogni studente è tenuto a porre particolare attenzione a come articolare tra loro i seguenti elementi costitutivi: le teorie disciplinari prese come punti di riferimento, gli indicatori coerenti all'ipotesi e alle teorie, indispensabili per rilevare e monitorare gli apprendimenti di ogni alunno, la scelta e la formulazione della domanda/situazione generativa, lo scopo da condividere con il gruppo e le strategie e i materiali da impiegare per fare in modo di tener conto delle diverse potenzialità e competenze dei bambini.

Dopo aver pensato e pubblicato il proprio progetto personale sul *wiki*, ogni tirocinante è invitato, da una lato ad apportare le proprie osservazioni critiche alle ipotesi disciplinari delineate dai compagni e, dall'altro, a modulare in maniera più coerente e significativa il proprio progetto di lavoro sulla base delle considerazioni poste dai propri colleghi di corso e dal supervisore.

Si riporta di seguito una ipotesi di lavoro per la prima sperimentazione postata in *Wiki*.

Ipotesi di lavoro per la prima sperimentazione di G.M., Scuola Primaria, classe 5[^]

AMBITO DISCIPLINARE: linguistico - artistico - espressivo

NUCLEO FONDANTE: la narrazione

SCOPO: scrivere delle storie ben fatte

INDICATORI:

Teoria di rif. → modello teorico narrativo di Stein e Glenn: - Racconto ben formato-
Schema mentale delle storie.

Indicatori: ambiente (protagonista, tempo, spazio) - evento iniziale - risposta interna - tentativo - conseguenza - risposta emotiva (RACCONTO BEN FORMATO) - Connettivi logici, temporali, causali (SCHEMA MENTALE DELLE STORIE)

DOMANDA - SITUAZIONE - GENERATIVA:

- prima domanda: mi piacerebbe lavorare insieme a voi sulle storie, ma prima dovremmo cercare di capire che cosa ciascuno di noi associa alla parola storia. Come è fatta una storia? Cosa serve per fare una storia?

- seconda domanda: ci sono secondo voi delle parole che possono aiutarci a capire in che parte della storia siamo?

STRATEGIE

- brainstorming con l'utilizzo dei post it → a seguito della prima domanda generativa (come è fatta una storia ? cosa serve per fare una storia?) distribuisco a ciascun bambino un post it e chiedo loro di scrivermi alcune parole che gli vengono in mente. Dalla condivisione delle idee personali scritte sui post it emergeranno gli indicatori che arricchiremo e approfondiremo con la discussione.

- compilazione della prima tabella semaforo in base alle idee che i bambini hanno scritto sul post it e ai loro interventi nella discussione
- discussione a seguito della seconda domanda generativa → ci sono secondo voi delle parole che possono aiutarci a capire in che parte della storia siamo?
- nuovi indicatori. Posso ampliare la tabella semaforo con i nuovi indicatori emersi in base agli interventi dei bambini alla discussione
- produzione: provate individualmente (l'idea è di farlo individualmente ma bisogna vedere come sta G. che in questi ultimi giorni è molto agitato e chiede sempre di avere al fianco l'insegnante. Eventualmente si potrebbe procedere a coppie) a scrivere una storia utilizzando gli indicatori che abbiamo individuato insieme per fare una buona storia dalle loro produzioni io posso monitorare i processi di ciascuno (ma vorrei anche condividere con loro la valutazione delle storie in base alla presenza degli indicatori)
- condivisione delle storie e della tabella semaforo, co-autovalutazione

L'ipotesi di lavoro in vista della prima sperimentazione riportata qui sopra è frutto di un lavoro di co-progettazione *online* con tre le colleghe. In questa fase il dibattito è sulle teorie disciplinari, sugli indicatori coerenti all'ipotesi e alla teoria, sulla formulazione della domanda/situazione generativa, sullo scopo e sulle strategie per poter coinvolgere tutti gli alunni. Non vengono specificate le strategie individualizzate, mirate ai singoli alunni.

Come si può notare dagli stralci di discussione ripresi dal "*Wiki prima sperimentazione – comprensione/produzione narrazioni*", gli interventi delle compagne hanno permesso di analizzare più in profondità la teoria di riferimento, il modello teorico narrativo di Stein e Glenn.

Partecipante E.

“Sto cercando di immaginare il possibile risultato delle tue domande generative...Che cosa intendi quando dici "parole chiave che fanno capire le parti di una storia"? Mi potresti fare un esempio?”

Partecipante G. M.

“Con "parole chiave che fanno capire le parti di una storia" intendo gli

indicatori logici e temporali che evidenziano il concatenarsi delle varie fasi della storia: per esempio il connettivo 'improvvisamente' fa capire che rispetto ad una situazione iniziale sta succedendo qualcosa, 'infine' fa pensare di essere giunti ad una conclusione..."

Partecipante E.

"Ho capito cosa intendi per "parole chiave", ma non sono sicura di aver capito il senso che hanno nella tua proposta. Certamente queste parole, quando ci sono, segnalano un cambiamento di scena, e nello stesso tempo collegano in modo logico le scene di una storia. Non so però se sono così utili per capire le parti di una storia...Per esempio "infine" esprime l'idea della conclusione ma non è detto che si riferisca alla conclusione della storia (potrebbe riferirsi alla conclusione di una scena posizionata in una parte centrale della storia...Spero di essere riuscita a spiegare i miei dubbi..."

Partecipante G. M.

"Capisco perfettamente quello che stai dicendo... non so, a me sembrano indicativi per comprendere le parti di una storia. (...) per il discorso "infine" è corretto quando affermi che potrebbe essere la conclusione di una parte centrale, ma in quel caso non ha, a mio parere un vero e proprio significato conclusivo (se pensiamo al modello della storia ben fatta) e, quindi, potrebbe forse essere sostituito con un connettivo più appropriato. In una storia ben fatta ci possono essere più tentativi e più conseguenze, non è detto che si risolva tutto al primo tentativo, in questo caso la conseguenza finale sarà sicuramente introdotta da un connettivo più forte da un punto di vista conclusivo rispetto ai precedenti... spero di essere stata chiara, tu scrivimi ancora se hai dubbi anche perché mi servono per capire meglio e migliorare il mio intervento!"

Partecipante E.

"Non so... avevo capito che le parti di una storia assolvono la loro funzione e ruolo (per esempio di conclusione) per le informazioni che contengono e per la posizione che occupano (una sorta di sintassi della storia)...Perciò i connettivi di cui parli (se non mi sbaglio!) rinforzano,

supportano la struttura della storia che c'è già, non la creano... Però, forse, può avere senso lavorare sui connettivi affinché i bambini apprendano strategie per pensare e scrivere (attività ostica) storie articolate e ricche..”

Partecipante V.

“(...) mi da l'idea che i connettivi di cui parli magari non definiscono i momenti e le parti della storia anche se sono d'accordo con Romina che può comunque avere un senso per arricchire il loro vocabolario e per pensare a storie più articolate”

Partecipante O.

“Forse le "parole chiave" che intende la compagna sono le "parole del tempo" ;forse per trovare queste "parole chiave" al posto che chiedere esplicitamente di trovarle, potresti farle analizzare dopo avergli proposto la produzione della storia. Così potresti valutare se e come le sanno usare, partendo dalle loro produzioni.”

Partecipante G.:

“Forse ho sbagliato ad utilizzare l'espressione 'parole chiave' che potrebbe essere fuorviante. Come Romina, io non credo che gli indicatori creino la struttura della storia ma sicuramente contribuiscono ad individuarne e caratterizzarne le diverse parti. Io faccio riferimento alla teoria della Grammatica delle storie di Stein e Glenn che, come ha postato nel forum della teoria Urban, si basa su due assunti fondamentali:

- 1. lo “Schema mentale delle storie”, che indica la struttura di conoscenza essenziale per la comprensione delle storie (formata da prototipi, frame e script) e di categorie logiche (relative ai concetti di spazio, tempo e causalità).*
- 2. il “Racconto ben formato” che si basa sulla struttura delle categorie delle storie e sull'intreccio (l'organizzazione di eventi in relazione temporale e rapporti causali del testo narrativo). Le proposizioni che compongono un racconto ben formato si configurano in due momenti essenziali: Ambiente ed episodio (Evento iniziale - Risposta interna - Tentativo - Conseguenza - Reazione emotiva).*

Gli indicatori del racconto ben formato costituiscono la struttura della storia ben formata garantendo la coerenza della storia mentre la scelta linguistica dei tempi verbali, l'uso dei pronomi, l'esplicitazione dei nessi temporali e causali attraverso i connettivi pertinenti garantiscono la coesione del racconto.

Anche i connettivi logici, temporali, spaziali, quindi, secondo la teoria a cui faccio riferimento, mi sembrano importanti nella produzione di una storia ben formata.

Incontro a scuola : La 1^a sperimentazione

Terminata questa fase di co-progettazione collettiva, ogni tirocinante sperimenta sul campo quanto ipotizzato in precedenza con i suoi compagni di gruppo: ora deve sperimentare cosa significa co-progettare in situazione anche con gli alunni. Elementi di attenzione saranno: lo scopo da raggiungere, la situazione/domanda generativa posta, la raccolta dei dati forniti dagli alunni a seguito dell'avvio della situazione generativa, l'organizzazione e messa a fuoco degli indicatori del modello teorico di riferimento, le strategie individualizzate proposte, i processi e competenze agite dai bambini ed infine le modalità di co-autovalutazione degli alunni.

3^a Fase. Riprogettazione:

1. analisi dei dati e rilevazione delle coerenze tra l'ipotesi, la strategia messa in atto e i materiali utilizzati. Messa a punto di strategie individualizzate e seconda sperimentazione in classe.
2. attività *online*: Postare e discutere i/sui processi osservati

Dopo la prima sperimentazione nella realtà scolastica di riferimento, ogni studente riporta, nella personale pagina di *wiki*, i processi osservati nei bambini e gli esiti conseguiti al fine di riflettere e discutere, insieme ai propri compagni di corso, su quanto avvenuto in situazione.

Incontro in presenza: la “Scheda di coerenza” e riprogettazione dell'intervento in classe

Il confronto collettivo prosegue anche nel successivo incontro in presenza.

I tirocinanti, suddivisi in sottogruppi da 4 persone, analizzano la prima sperimentazione con il supporto della “Scheda di coerenza” (Appendice 1): a partire da una serie di elementi, ovvero i materiali prodotti dagli alunni sul campo in seguito alla formulazione della domanda generativa ipotizzata, gli esiti dell'auto-co-valutazione e i suggerimenti degli altri tirocinanti, i compagni di gruppo cercano di capire lo scopo e la domanda generativa posta dal tirocinante ai bambini nella prima sperimentazione. L'attività così proposta ha l'intento di porre l'attenzione dei tirocinanti sulle eventuali coerenze/incoerenze tra i prodotti e gli esiti conseguiti dai bambini e lo scopo/domanda generativa/strategie poste dalla tirocinante alla classe mediante il suo progetto di lavoro. Ogni tirocinante annota il risultato delle osservazioni critiche emerse su una apposita scheda di coerenza, utile alla successiva riprogettazione. L'incontro in presenza consente ad ogni tirocinante di riflettere maggiormente sulla sua modalità di lavoro in classe, sulla coerenza tra quanto dichiarato inizialmente e quanto realmente messo in atto dai bambini, sullo spazio di pensiero ed azione lasciato agli alunni, sulla qualità e tipologia dei materiali presentati, sulla funzionalità delle strategie adottate, sugli scopi impliciti ed espliciti perseguiti, sulla direzione in cui aveva orientato il gruppo.

Scheda coerenza

Commento della partecipante V. S.:

“Il lavoro è stato complessivamente coerente poiché il tuo scopo (produrre racconti ben formati che siano coerenti e coesi al loro interno) è stato in linea con le tue proposte (domanda generativa ‘Quali sono gli ingredienti di una storia?’, richiesta di scrivere una storia). Una riflessione particolarmente significativa che è emersa nel gruppo riguarda la convergenza tra gli indicatori espressi dai bambini e quelli presentati dalla teoria di Stein e Glenn: tu, infatti, volendo valorizzare e accogliere le risposte degli alunni, hai utilizzato come indicatori di riferimento nella tabella semaforo quelli emersi dal piccolo gruppo, anziché quelli che la teoria propone. Forse, durante la discussione, avresti potuto intervenire indirizzando e riorganizzando le idee dei bambini verso la teoria di riferimento.”

Risponde la partecipante G.:

“Esatto! Mi sono trovata un po' spiazzata dalle risposte dei bambini e non sono riuscita a far convergere il loro sapere ingenuo con gli indicatori della teoria; avevo paura di propendere troppo nell'una o nell'altra direzione, non volevo "imporre" loro gli indicatori e vista la loro fermezza nella triade "inizio-sviluppo-fine" ho un po' perso di vista la teoria di riferimento, con i suoi precisi indicatori.”

La partecipante V. aggiunge:

“Concordo con V.S., gli indicatori utilizzati e scaturiti dai bambini divagavano un po' da quelli della teoria... alcuni potevano essere riuniti sotto uno stesso indicatore... magari potresti discutere con i bambini proprio su questo... cioè gli indicatori vanno bene ma possiamo unirli in un solo indicatore.”

Intervento del supervisore M.:

“chiedo cosa vuol dire in una analisi critica dire complessivamente va bene e cosa vuol dire produrre storie coerenti e coese, quali sono gli indicatori di questi processi??”

Risponde la tirocinante V.:

“Ho scritto "complessivamente" perché l'unico punto su cui abbiamo avvertito la necessità di riflettere criticamente è stato quello relativo agli indicatori, di cui ho parlato nel mio commento. Per quanto riguarda gli indicatori relativi alla coerenza e alla coesione di una storia, essi sono, rispettivamente: la presenza di tutti gli indicatori del racconto ben formato (poiché questi, costituendo la struttura della storia ben formata, ne garantiscono la coerenza); la scelta linguistica dei tempi verbali, l'uso dei pronomi, l'esplicitazione dei nessi temporali e causali attraverso i connettivi pertinenti (garantendo la coesione del racconto)”.

La scheda di coerenza rappresenta l'occasione per riflettere sulla riprogettazione del Coprogetto. Partendo da ciò che è stato fatto con gli alunni nella prima sperimentazione, dagli esiti dell'auto-co-valutazione e dai suggerimenti delle colleghe, ciascuno ha proseguito il proprio lavoro adeguando le strategie e i materiali per raggiungere la massima efficacia dell'intervento.

Nello stesso incontro si affronta e approfondisce il modello del Piano Educativo Individualizzato (PEI) contestualizzato, prodotto con alcune studentesse nel laboratorio specifico e da loro presentato alle tirocinanti. Un PEI che permette di riflettere sulla proposta collettiva per tutta la classe e sulle scelte delle diverse strategie individualizzate.

Il PEI è un documento che deve essere redatto per alcune tipologie di disabilità certificate, con lo scopo di specificare il contesto in cui il singolo bambino interagisce e agisce. È, infatti, il contesto che avvia i processi di interazione e i processi di apprendimento. Pertanto è necessario formulare l'ipotesi d'intervento secondo il modello di un PEI contestualizzato quale strumento inclusivo alla luce della normativa scolastica sull'Autonomia, legge n. 53 del 2003 che, per ogni studente, ha istituito il Piano di Studi Personalizzato (PSP).

Grazie alla fase 4^a della auto-co-valutazione, ovvero riflettere sull'esperienza vissuta nel confronto con gli altri, ogni tirocinante può riprogettare il secondo momento della sperimentazione, apportando alcune variazioni.

Obiettivi della riprogettazione:

1. consentire agli alunni e al tirocinante di focalizzare meglio l'attività della prima sperimentazione
2. confermare-confutare l'ipotesi disciplinare e di apprendimento presentata e i relativi modelli che la sostanziano.

Incontro a scuola : La 2^a sperimentazione

Ogni tirocinante, dopo aver discusso del proprio progetto di lavoro anche con il supervisore, propone ai bambini la seconda sperimentazione ipotizzata.

Attività *online*: Al termine del percorso intrapreso ed in seguito alla auto-co-valutazione con i bambini, ciascun corsista pubblica sul *wiki* i processi agiti dagli alunni e gli esiti conseguiti con la riprogettazione.

Il percorso di tirocinio si chiude con tre momenti fondamentali di auto-co-valutazione, necessari alla formalizzazione del percorso effettuato. (Le Boterf, 2008)

1. Incontro in presenza - Ogni tirocinante presenta agli altri partecipanti la propria

- valutazione sulle caratteristiche del PEI e sui processi ed esiti conseguiti con la
2. Seminario conclusivo - Alcuni rappresentanti di ogni gruppo illustrano come è stata progettata e realizzata sul campo la propria ipotesi disciplinare.
 3. Incontro in presenza finale - Ogni tirocinante ha la possibilità di ripercorrere, davanti ai propri compagni di corso, l'intero percorso svolto al fine di auto-covalutarlo in maniera critica, rappresentandolo con una metafora.

L'ultimo momento che chiude il percorso didattico è la consegna della relazione finale da parte dei tirocinanti che è il risultato delle ipotesi, commenti, confronti e descrizioni emersi nel *wiki*.

In questo contesto tecnologico, i dibattiti sono generalmente autogestiti, il supervisore e i mentori intervengono solo per riposizionare il focus del dibattito.

La progettazione del percorso di tirocinio ADA ha il suo focus sul soggetto in formazione. Si tratta di una progettazione partecipata: idee e forme di collaborazione e cooperazione in presenza e *online* che conducono alla determinazione di ipotesi da tradurre in azioni consapevoli, basate su saperi e prassi teoriche. Tutti gli attori coinvolti, collocati a diversi livelli e ruoli (supervisori e mentori, i tirocinanti, gli alunni delle diverse classi, le diverse abilità di ciascuno) si orientano a dare senso alle proprie e altrui azioni, secondo un approccio di una mente "laboratorio" (Mercadante, 2008). *"Il dare rilevanza al vissuto personale offre una visione di come ciascun partecipante gestisce le opportunità offerte di volta in volta dalle condizioni di realtà in cui si trova il quel momento. I punti di vista personali su quella realtà e conoscenza in rapporto alla coscienza del proprio progetto personale e professionale costruisce, nella sperimentazione di sé, la storia evolutiva della conoscenza personale e collettiva"*. (Mercadante, 2010, p.177).

Le figure seguenti (Fig. 4.8 e Fig. 4.9) mettono in luce le azioni ricorsive di reciprocità procedurali, messe in atto da tutti gli attori coinvolti a vario titolo nella sperimentazione. La Fig. 4.8 rappresenta i processi a specchio impliciti di trasferimento dell'ottica laboratoriale di ricerca, che avvengono a vari livelli: dal supervisore al gruppo dei tirocinanti; dal gruppo dei tirocinanti al singolo tirocinante; dal singolo tirocinante al

gruppo degli alunni, alunno. Le azioni di reciprocità evidenziate fanno riferimento al metodo implicito di un approccio critico ai saperi. (cfr. Nussbaum, 2010). Come abbiamo visto (cft. 4.3) nella fase progettuale, la definizione delle ipotesi, disciplinari e non, nasce in base alle osservazioni registrate, arricchite dal dibattito di tutte le persone coinvolte.

Ad esempio, la definizione delle ipotesi progettuali da parte dei tirocinanti nasce sulla base dei dati rilevati alle osservazioni rilevate in classe rispetto al soggetto diversamente abili, suffragata dal contributo di i tirocinanti.

Dire, Fare, la *ricorsività* dei processi nella formazione dell'insegnante di sostegno

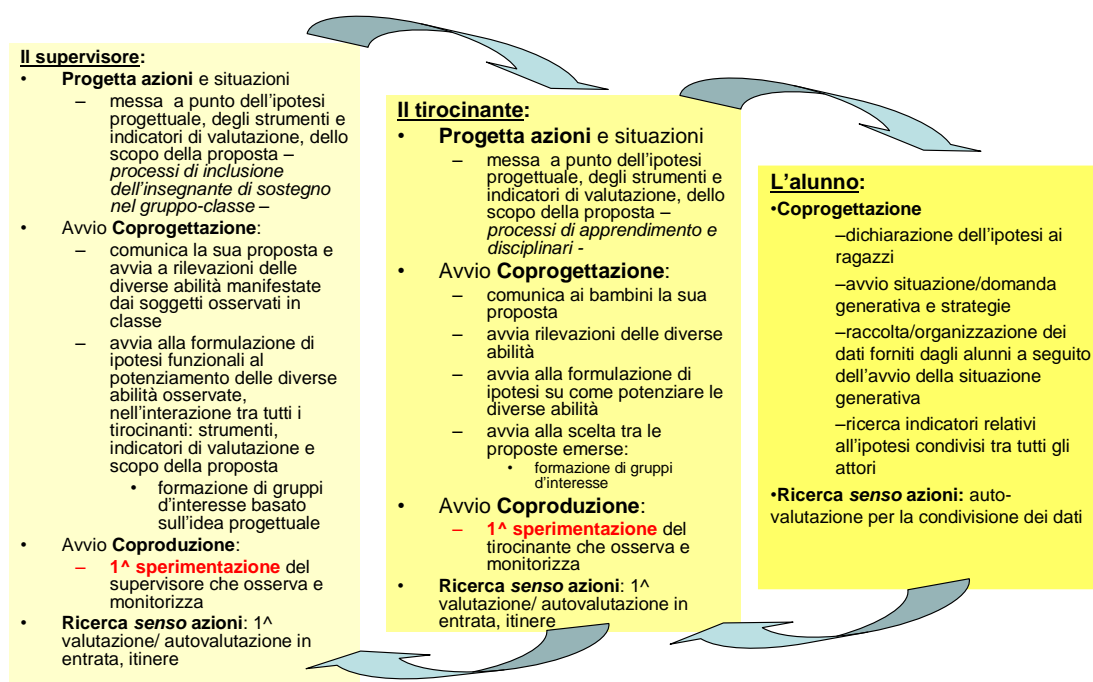


Fig. 4.8: Reciprocità delle azioni procedurali nella formazione degli insegnanti per il sostegno. "Progettazione" (Mercadante, Aloisi, Calligaris,2010)

Nella fase di co-progettazione invece, una volta costituiti i gruppi di interesse sulle ipotesi formulate, si dibatte sulla coerenza tra le ipotesi e le teorie disciplinari e di apprendimento, espressa dalla pianificazione della sperimentazione.

I tirocinanti declinano come pensano di attuare la loro ipotesi attraverso la formulazione della domanda-situazione generativa e ricavano, dai modelli disciplinari, quegli

indicatori utili a rilevare-monitorare la competenza e gli apprendimenti che intendono osservare. La fase di co-produzione (cfr. 4.3) è l'avvio vero e proprio della sperimentazione pensata e progettata. Si tratta della fase in cui tutti insieme riflettono sui feedback intercorsi tra tirocinante-docente e alunno- alunni per rilevare i possibili scostamenti-adequamenti all'ipotesi dichiarata per poi riprogettare il secondo momento della sperimentazione in modo tale da confermare-confutare l'ipotesi disciplinare e di apprendimento e i relativi modelli che la sostanziano. La ricerca-senso-azioni fa sì che ogni attore attribuisca un senso a quanto scopre in itinere grazie al confronto-sostegno tra i pari e ai dati rilevati nei monitoraggi di auto-co-valutazione in entrata, itinere nel percorso e in uscita, relativi alle proprie credenze e concezioni sul sapere.

Dire, Fare, la *ricorsività* dei processi nella formazione dell'insegnante di sostegno

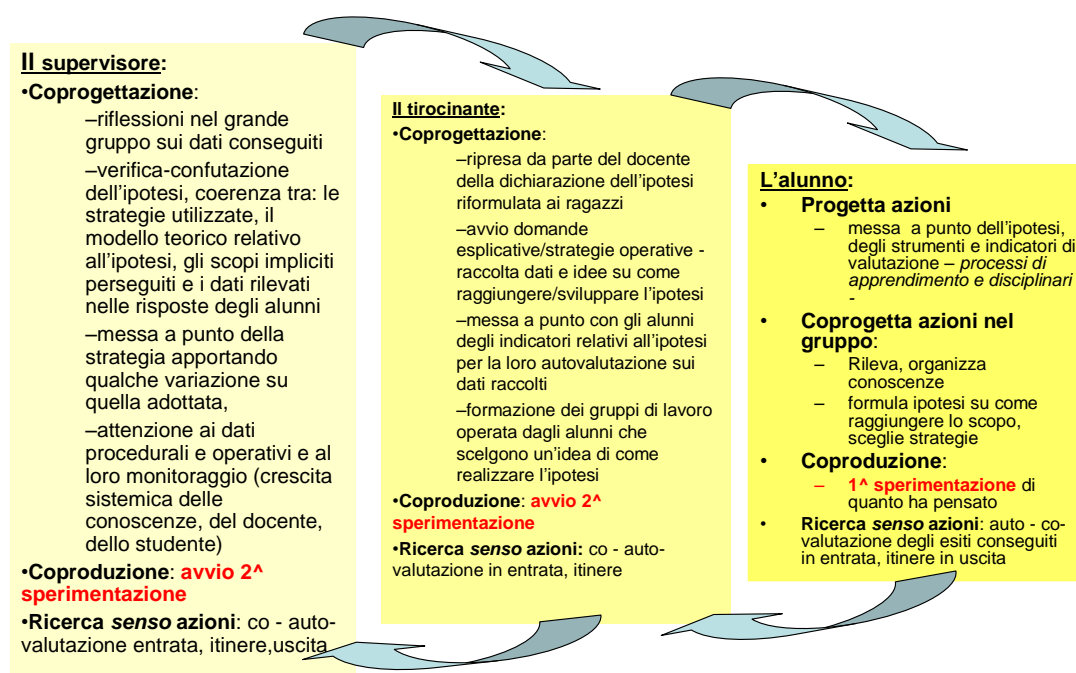


Fig. 4.9: “Reciprocità delle azioni procedurali nella formazione degli insegnanti per il sostegno”.

“Co-progettazione” (Mercadante, Aloisi, Calligaris,2010)

Le azioni ricorsive (fig.4.8 e fig. 4.9) messe in moto dal supervisore sono agite in modo consapevole con l'intenzione di trasmetterle a livello implicito ai tirocinanti, i quali, nella graduale scoperta della consapevolezza dei processi, le trasferiscono a loro volta agli alunni affinché apprendano ad interrogare i saperi in modo sempre più propositivo. Si crea così un gioco ricorsivo, in presenza e *online*, tra tutti i tirocinanti. Da un lato

vengono focalizzate le teorie implicite per farle convergere verso teorie scientifiche e, dall'altro, vengono mostrati i personali processi di apprendimento. Questo è possibile grazie alla tangibilità dei dati raccolti e monitorati, per riprogettare azioni sempre più inclusive di potenziamento. Si possono superare, in tal modo, le barriere concettuali date dall'appartenenza di un docente che insegna in una specifica classe, dall'essere insegnante di una specifica materia o, tanto peggio, dalle etichette legate alla dichiarazione del "caso" di disabilità certificato.

4.5 Ideare pro-jecti disciplinari delle competenze e degli apprendimenti

Le premesse per un progetto disciplinare per competenze, su cui sono chiamati a confrontarsi i tirocinanti, sono rintracciabili in una scuola autonoma che offra allo studente curricula aperti e dinamici e una didattica inclusiva e di potenziamento. In tal modo si persegue lo scopo di far giungere il singolo attore ad una gestione consapevole dei propri apprendimenti e competenze (Albanese e Mercadante, 2010). Nel tirocinio ogni studente sperimenta il ruolo di ricercatore-lavoratore della conoscenza, capace di mobilitare nei contesti reali le competenze possedute in forma autonoma e autodeterminata. In questa ottica, i tirocinanti sono invitati a progettare un intervento didattico disciplinare, basato sulle osservazioni fatte in situazione di apprendimento dell'alunno diversamente abile. In tal modo è possibile prendere atto di ciò che il bambino sa fare nel contesto sociale per formulare un'ipotesi progettuale disciplinare aperta e generatrice di idee innovative (Cacciamani e Giannandrea, 2004). Si oltrepassa così la visione di un soggetto considerato "normale" per un soggetto composito e costantemente mutante che non può essere collocabile in uno schema lineare, per cui è necessario pensare a percorsi progettuali ricorsivi e autoregolati, ove ogni soggetto può dare forma alla propria soggettività, variandone la composizione (Finzi, 2008).

Gli insegnanti in formazione, partendo dalle osservazioni fatte per rilevare le competenze dell'allievo, possono scoprire che anche il soggetto diversamente abile è "capace" e che "essere di sostegno" vuol dire condividere e potenziare, nell'interazione in classe, le competenze di ciascuno, per veicularle insieme verso le competenze disciplinari, secondo quanto suggerisce il concetto di Area di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1954). Se ogni alunno ha proprie risorse peculiari e distintive, allora il

soggetto diversamente abile non deve essere visto come il destinatario di uno specifico intervento, ma come un soggetto in grado di esercitare scelte autonome in spazi relazionali e di apprendimento predisposti per la condivisione delle idee progettuali, secondo la prospettiva della personalizzazione. L'insegnante e quello di sostegno, nell'ottica sociale, costruttiva e metacognitiva, concorrono a far emergere le diversità visibili nei percorsi personali, che sono di arricchimento per tutti, docenti compresi. In tal senso la cultura scolastica può incontrare ed accogliere le esigenze di ogni alunno, e non far adeguare ogni alunno alla cultura scolastica (Aloisi, Mercadante, 2010).

L'invito poi a formulare un'ipotesi di lavoro sulla base dei dati rilevati nelle osservazioni fatte in contesto disciplinare, intende promuovere una riflessione, secondo la logica del curriculum personalizzato degli apprendimenti e delle competenze (Varisco, 2004). L'ipotesi non solo nasce dalle convinzioni personali del docente, relative a un quadro culturale disciplinare e sull'apprendimento, ma si avvale anche della ricerca del nucleo fondante della disciplina e dei modelli che determinano la struttura di questo sapere per farli dialogare, quali oggetti dell'insegnamento.

Tale sapere è fatto di scoperte ma anche di frustrazioni nella continua costruzione di nuovi significati, filtrati attraverso percezioni, pensieri e sentimenti individuali, in una prospettiva multidirezionale (Finzi, 2008).

Comprendere le valenze del progetto disciplinare per competenze vuol dire avere come paradigma di riferimento la relazione di formazione-apprendimento tra docente e studente, secondo una logica olistico-sistemica inclusiva (Albanese, Mercadante, 2010). Si genera così un contesto di apprendimento nell'ambito del quale docente e alunni co-progettano e possono esplicitare la propria idea sollecitata dalla proposta del docente e dove ciascuno si assume la responsabilità del proprio e altrui apprendimento e la costruzione di un sapere disciplinare.

Un percorso come quello delineato intende attribuire all'insegnante la capacità di includere e di "includersi" nel gruppo-classe per assolvere ai compiti di *scaffolding*, *tutoring* e *mentoring* nella costante interazione dialogica (Bruner, 1985) tra il suo essere persona, il suo ruolo professionale e l'avvio di pratiche inclusive. Come indicato dal modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità si valorizzano gli aspetti propositivi del soggetto, ovvero funzioni, strutture, attività e partecipazione

invece che impedimenti, disabilità, handicap. Denominare “attività” invece di disabilità, “partecipazione” invece di handicap, denota un orientamento culturale che investe le prefigurazioni di un docente professionista di sostegno.

4.6 Valutazione del dispositivo formativo del tirocinio

Al termine di ogni semestre di attività del tirocinio, il percorso è oggetto di discussione, di rimessa in discussione e oggetto di modifiche da parte dei supervisori.

La prima grande modifica si è attuata a partire dall'a.a 2008/2009 con l'introduzione, come abbiamo visto, dello strumento *wiki* come spazio di scrittura a più mani per co-costruire una nuova conoscenza dando spazio nei forum. Il percorso viene sempre monitorato nel suo andamento dai supervisori che si ritrovano a riflettere, prima di ogni incontro in presenza, sulle richieste e sugli interventi con gli studenti. Il confronto avviene di volta in volta anche sul monitoraggio di quanto dibattuto nei forum e presentato nei *wiki*. Il percorso formativo nell'anno accademico 2009/2010, è stato poi oggetto di uno studio empirico (Albanese e De Marco, 2010). Sono stati rilevati gli elementi caratterizzanti l'inclusione attraverso l'analisi categoriale del contenuto delle relazioni prodotte al termine del loro tirocinio da 35 studenti.

Lo schema di codifica è stato costruito prendendo spunto dal “Questionario per l'Autoanalisi dell'Inclusione Scolastica” (QAIS) (Medeghini et al., 2009), tra i principali strumenti utilizzati in ambito italiano per la valutazione dell'inclusione a scuola.

“L'organizzazione del percorso di tirocinio ADA con la mediazione delle tecnologie (wiki e forum) è stata pensata per facilitare negli studenti un approccio alla progettazione delle attività didattiche di tipo inclusivo. I dati indicano l'efficacia del percorso rispetto a questo obiettivo: i corsisti hanno elaborato progetti d'intervento in aula in cui sono rintracciabili la creazione e la partecipazione ad una comunità scolastica inclusiva e la proposta di azioni inclusive.” (Albanese e De Marco, 2010)

Secondo lo studio, nelle progettazioni degli interventi in classe dei corsisti si possono rilevare alcuni indicatori chiave per un approccio inclusivo della didattica: l'attenzione alla comprensione delle differenze nell'intero gruppo classe, la valorizzazione delle

risorse individuali di ciascuno degli allievi con cui i corsisti hanno lavorato e il superamento delle barriere che precludono l'apprendimento dell'individuo. Lo studio sottolinea che i risultati ottenuti sono probabilmente da collegarsi da un lato alla particolare attenzione posta dai supervisor nel sollecitare un'osservazione in classe finalizzata alla rilevazione delle competenze di tutti e del singolo, dall'altro alle caratteristiche delle tecnologie utilizzate (*wiki* e forum) che favoriscono la collaborazione e sviluppano la consapevolezza dell'importanza delle differenze individuali nel proporre contributi che portano al miglioramento del risultato finale (Albanese e De Marco, op. cit.,2010).

Il *wiki* in particolare rende possibile una rilettura e la messa in discussione critica delle proposte individuali, favorendo il decentramento e la collaborazione. Esso ha infatti svolto la funzione di conservare nel tempo e mettere a disposizione di tutti i protocolli osservativi di ciascun partecipante e le osservazioni ed integrazioni riguardo alle ipotesi d'intervento elaborate sulla base di tali protocolli dai colleghi di corso. La presenza di punti di vista e competenze differenti ha generato un cambiamento nei progetti di ciascun corsista: ciò può aver favorito il decentramento e quindi una pratica di progettazione più critica, anche in funzione della maggiore consapevolezza riguardo all'importanza delle differenze individuali e del valore di ciascuno degli interventi.

Allo stesso modo, all'interno dei forum sono stati messi in atto processi di co-autovalutazione e di confronto tra i corsisti in merito all'efficacia delle proposte formative. Il forum rende visibile ai corsisti il cambiamento determinato dalla discussione: a posteriori essi possono, infatti, ripercorrere l'evoluzione dei propri interventi, mettendo in luce il cambiamento. I dati mostrano che l'approccio inclusivo sembrano riguardare maggiormente i parametri relativi alla partecipazione di tutti e alla valutazione condivisa, attraverso lo sviluppo di una maggiore consapevolezza del ruolo giocato dalla valutazione condivisa e dalla co-progettazione delle proposte d'intervento nel produrre un progetto più efficace.

I tirocinanti, futuri insegnanti, avendo sperimentato in prima persona l'efficacia dell'appartenenza ad una comunità scolastica inclusiva, dovrebbero più facilmente mettere in atto pratiche inclusive al loro ingresso a scuola.

Ci sembra interessante concludere la descrizione e la riflessione sul percorso formativo ADA con le parole della tirocinante M.

“A partire da quanto è stato detto finora, risulta chiaro come il tirocinio Ada abbia applicato il Metodo scientifico. Il Metodo scientifico consente di partire da un’ipotesi condivisa e approfondita dal punto di vista teorico (modello teorico-indicatori) per compiere sperimentazioni in classe con i bambini fino a giungere a una co-auto-valutazione sulla cui base effettuare eventuali riprogettazioni. E’ il metodo che permette di lavorare sui nuclei fondanti delle discipline in un’ottica multi-e-inter-disciplinare. Credo quindi che l’intero impianto di supervisione e progettazione del tirocinio muova in questo: non fornire risposte, lasciare aperti dubbi/domande/questioni per farci cercare le risposte, per farci “avanzare”, crescere. Tante volte inoltre ci siamo detti che i bambini apprendono meglio e maggiormente dai coetanei che non da figure adulte, da qui l’idea dei forum on-line e della co-costruzione degli apprendimenti.”

Capitolo 5

La ricerca

5.1 Obiettivi ed ipotesi

La ricerca si è posta come primo obiettivo quello di valutare l'efficacia del percorso formativo del tirocinio del semestre dell'Attività Didattiche Aggiuntive per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap (ADA), della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca. L'attenzione della ricerca è stata posta prevalentemente sugli esiti del percorso formativo, in particolar modo si era interessanti al tema dell'inclusione in termini di “*learning outcome*”, che determinano il livello di conoscenze e competenze e che verranno rilevati in forma *mixed methods*, attraverso un monitoraggio longitudinale dei partecipanti, delle loro rappresentazioni e dei loro apprendimenti.

Il semestre, come abbiamo visto (cfr.4.1), forma gli studenti che si specializzano per diventare insegnanti di sostegno nelle scuole dell'infanzia e primarie. La formazione è finalizzata a favorire lo sviluppo di un approccio inclusivo da parte dei futuri insegnanti che, nella loro attività lavorativa, siano poi in grado di attivare un circolo virtuoso per promuovere lo stesso processo di inclusione negli studenti da loro seguiti (Albanese e Mercadante, 2010; Albanese et al., 2010). Ciò può avvenire solo sottolineando l'importanza di un approccio collaborativo e critico nella progettazione delle attività didattiche. Una progettazione con queste caratteristiche, a nostro avviso, può essere favorita dalle tecnologie collaborative per offrire agli studenti un luogo di costruzione di saperi personali e professionali che permettano di riflettere sul proprio modo di interpretare l'insegnamento e per far emergere, tra l'altro, saperi pratici e specifici, metodologici e disciplinari. Il richiamo ad una indispensabile dimensione inclusiva della scuola e, quindi, dei suoi operatori principali, viene espresso anche nelle “*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*”, con l'obiettivo di “migliorare il processo d'integrazione degli alunni con disabilità” parlando, nella parte terza del documento, della “Dimensione inclusiva della scuola”.(Miur, 2009)

Nel presente studio si analizza, quindi, un'esperienza di tirocinio in cui ci si è avvalsi delle tecnologie *Wiki* e *Forum* per favorire un approccio collaborativo, dando vita a

dinamiche tipiche delle comunità di pratica.

Una finalità della ricerca è stata quella di elaborare una prima valutazione della formazione proposta, cercando di individuare se e come sono stati percepiti cambiamenti nelle concezioni ingenuie dei partecipanti rispetto al concetto di inclusione, utilizzando le informazioni ricavate per rimodulare gli obiettivi del percorso.

Riassumendo, a partire dall'ipotesi che il percorso potesse sviluppare una maggior consapevolezza delle implicazioni presenti nella “relazione” di formazione/insegnamento, si è cercato di raggiungere una nuova comprensione, finalizzata allo sviluppo di pratiche inclusive nel campo di applicazione scolastico.

I partecipanti della ricerca saranno descritti nelle loro caratteristiche principali, successivamente sono illustrati gli strumenti utilizzati e le procedure di somministrazione. Infine, viene illustrata l'analisi dei dati quali-quantitativi per poi passare ai risultati ed alle conclusioni.

5.2 Metodo

5.2.1 Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 139 soggetti (tutti di genere femminile) frequentanti il tirocinio del corso “Attività Didattiche Aggiuntive (ADA) per l'integrazione degli alunni in situazione di disabilità” nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca nell'A.A. 2011/12.

Età media espressa in anni: 25.

Al fine di rendere il campione più omogeneo possibile, due partecipanti maschi sono stati esclusi dalle analisi.

Nella tabella seguente (Tab. 5.1) vengono descritti i partecipanti alla ricerca. Sono illustrate le frequenze e le percentuali relative alle informazioni anagrafiche raccolte nel questionario, in particolare il conseguimento o meno di una laurea, il lavorare presso una scuola, l'ordine (infanzia o primaria) e gli anni d'insegnamento.

Tab. 5.1: Caratteristiche dei partecipanti

Variabile		frequenza	percentuale
Laurea	Si	62	44,6
	No	77	55,4
Lavoro	Si	62	44,6
	No	77	55,4
Tipologia scuola	infanzia	29	39,2
	primaria	45	60,8
Anni insegnamento	0	5	7,04
	1	11	15,49
	2	14	19,72
	3	9	12,68
	4	13	18,31
	5	9	12,68
	6	3	4,22
	Oltre 7	7	9,86

La maggior parte delle studentesse partecipanti alla ricerca non lavorano (55,4%) e non hanno ancora conseguito una laurea. Coloro che lavorano insegnano per la maggior parte presso la scuola primaria (60,8%), solo per il 39,2% alla scuola dell'infanzia. Solo due soggetti hanno più di 7 anni d'esperienza, la percentuale maggiore 19,72% si riferisce a due anni d'esperienza.

5.2.2 Strumenti

Il disegno della ricerca ha fatto riferimento al *Mixed methods design* di Tashakkori e Teddlie (2003), all'interno del quale sono previsti l'utilizzo e l'integrazione di procedure e strumenti di ricerca qualitativi e quantitativi. Come è noto, ciascuno di questi presenta punti di forza e punti di debolezza; combinare insieme l'aspetto oggettivo e quello soggettivo ed entrambi i paradigmi (quantitativo e qualitativo) sembra essere, quindi, una buona soluzione per rispondere in modo più completo alle domande di ricerca.

La ricerca con i metodi misti nasce, essenzialmente, dall'esigenza di risolvere in modo pratico le problematiche inerenti la ricerca empirica e comporta delle operazioni d'integrazione e combinazione di tecniche, metodi, approcci, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa in un unico studio (Johnson e Onwuegbuzie, 2004). Sebbene l'evoluzione della ricerca verso i metodi misti risalga agli studi di Campbell e Fiske (1959), con l'introduzione in ambito psicologico degli studi multi metodo, il primo articolo in cui compare il termine *mixed methods* è quello di Parkhurst et al. (1972), ma una significativa diffusione di questi si ha a partire dagli anni '80. Un importante contributo è stato poi dato da ricercatori afferenti al mondo dell'educazione, i quali offrono diversi lavori fra cui si distinguono quelli di Tashakkori e Teddlie (2003; 2009) che costituiscono alcuni dei più utili e completi riferimenti in grado di fornire al ricercatore degli strumenti teorici e pratici per condurre la ricerca in questo ambito metodologico. Nel panorama italiano importanti riflessioni circa l'integrazione dei metodi quantitativi e qualitativi si ritrovano ad esempio nei contributi di Lumbelli (1984), Calvani (1998); Campelli (1996); Mantovani (1998); Pellerey (2011).

Il dibattito attuale evidenzia alcune essenziali ragioni che rendono la scelta di utilizzare i metodi misti più adeguata rispetto ai due tradizionali approcci: in primis, tale scelta può essere giustificata dalla necessità di avanzare, nella stessa ricerca, ipotesi o domande di tipo confermativo ed esplorativo, volte rispettivamente a dimostrare il legame teorico tra aspetti diversi dello stesso fenomeno e a spiegarne la natura del processo sottostante (Teddlie e Tashakkori, 2009); in secondo luogo, l'orientamento verso questa scelta, può essere dato dall'esigenza di ottenere inferenze migliori, utilizzando fonti di dati diverse per incrementare la validità dei dati, o ancora, la possibilità di raggiungere un maggior grado di comprensione (insight) dei fenomeni, che può mancare con l'utilizzo di un unico metodo di ricerca (Johnson e Onwuegbuzie, 2004).

Gli strumenti di raccolta dati utilizzati sono stati:

- a. Focus Group e relazioni finali. I Focus Group sono una tecnica di ricerca applicabile in un approccio valutativo di tipo qualitativo; la tecnica si rivela utile quando si ritiene opportuno ricorrere a valutazioni, giudizi, opinioni, espressi da professionisti, esperti, o utenti/clienti, per raccoglierne i diversi punti di vista

(Bertin, 1986) su un argomento, un processo, un risultato, un prodotto inteso in senso lato. I Focus Group sono interviste rivolte a un gruppo omogeneo di 7/12 persone, la cui attenzione è focalizzata su un argomento specifico, che viene scandagliato in profondità. Un moderatore indirizza e dirige la discussione tra i partecipanti e ne facilita l'interazione. Ogni partecipante ha l'opportunità di esprimere liberamente la propria opinione rispetto all'argomento trattato; la comunicazione nel gruppo è impostata in modo aperto e partecipato, con un'alta propensione all'ascolto. Il contraddittorio positivo che ne consegue consente di far emergere i reali punti di vista, giudizi, pre-giudizi, opinioni, percezioni e aspettative del pubblico di interesse in modo più approfondito di quanto non consentano altre tecniche di indagine. La tecnica (Stewart - Shamdasani, 1990; Morgan, 1993; Krueger, 1994) trae origine dalle ricerche sulle dinamiche dei piccoli gruppi, sulla comunicazione persuasiva, e sugli effetti dei media. Le potenzialità della tecnica derivano, quindi, dalle capacità esplorative insite nella comunicazione interattiva, verbale e non dei piccoli gruppi. L'obiettivo finale è apportare i correttivi o i miglioramenti alle azioni previste o in atto, alla luce dei risultati ottenuti dal *feedback* (Scholtes, 1990). La relazione finale, elaborata da parte del tirocinante, rappresenta il momento di ri-costruzione riflessiva e critica dell'esperienza di tirocinio avvenuta in situazione, in gruppo, e in modo individuale. Essa prevede l'esplicitazione dei collegamenti tra i modelli studiati nella teoria del corso ADA, applicati nei laboratori e "scelti" nella prassi scolastica del tirocinio. I dati processuali di apprendimento e disciplinari, riferiti all'ipotesi scelta, verranno descritti nella relazione e saranno oggetto di presentazione in un seminario aperto a tutti i tirocinanti e ai dirigenti e tutor della scuola ospitante.

- b. Questionario "Concezioni e credenze sull'inclusione scolastica" (Appendice 2). Nell'intento di tenere traccia del percorso formativo svolto, consapevoli dei limiti dell'impresa, si è cercato di misurare l'efficacia della formazione attraverso il questionario. Allo scopo, quindi, di verificare se e come i partecipanti abbiano modificato le proprie concezioni e credenze ingenuie sul tema dell'inclusione è stato predisposto il questionario "Concezioni e credenze sull'inclusione scolastica". Lo strumento è composto da 48 item a risposte

chiuse, organizzate su una scala graduata di quattro livelli (Concordo, concordo abbastanza, non sono d'accordo, necessito di più formazione). Gli item fanno riferimento a tre dimensioni principali, rivolte alla rilevazione degli obiettivi formativi.

Alla base della costruzione dello strumento vi è l'*Index for inclusion*, una proposta realizzata da Booth e Ainscow (2002) per il *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE, Centro Studi per l'Educazione Inclusiva) in Gran Bretagna. L'*Index* per l'inclusione è diventato nel corso degli anni un punto di riferimento internazionale per ciò che riguarda lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole. L'indice è il prodotto di tre anni di lavoro condotto da un gruppo di insegnanti, genitori, dirigenti, amministratori locali, ricercatori e rappresentanti delle organizzazioni disabili. Lo strumento è destinato alle istituzioni scolastiche che hanno come obiettivo la trasformazione della loro cultura e delle loro pratiche per arrivare a essere delle scuole inclusive, scuole per tutti. L'indice ha la funzione di accompagnare il processo di autoanalisi di un'istituzione scolastica con l'obiettivo di ridurre le barriere all'apprendimento e alla partecipazione degli studenti, monitorando la propria adeguatezza rispetto al modello inclusivo stesso: in tal senso l'analisi attraverso gli indicatori mira a sostenere lo sviluppo inclusivo delle scuole, con un'attenzione particolare ai valori e alle condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento (Medeghini, 2006). Questi sono inseriti in una prospettiva di coinvolgimento attivo degli alunni in un processo che mette in relazione le conoscenze formali con quelle personali ed esperenziali.

Il percorso proposto implica un esame dettagliato di come possono essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno, anche di quelli senza Bisogni educativi speciali. In questo senso, inclusione significa ridurre al minimo tutti gli ostacoli nell'educazione di tutti gli studenti, a partire dal riconoscimento delle differenze tra gli studenti. L'inclusione, pertanto, non riguarda solo gli alunni disabili, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere. Disabile non è l'individuo, ma la situazione che, non tenendo conto della pluralità dei soggetti e delle loro caratteristiche specifiche, ne privilegia alcuni a scapito di altri. In questo caso, l'aspetto che appare più interessante dell'*Index* per l'inclusione è l'ampliamento di visuale consentito dalla ricollocazione dei

bisogni del singolo nel quadro più ampio della pluralità delle differenze nel contesto scolastico (Dovigo, 2008). Si introduce il pensare non più “per casi” ma “per differenze”, osservando e comprendendo ancor più la complessità degli studenti e dei loro bisogni. Si allarga così anche la nozione stessa di sostegno, che si traduce in “ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alle diversità degli studenti”.

Il questionario è composto da 3 dimensioni che costituiscono il quadro di riferimento generale del lavoro di progettazione inclusiva.

- Dimensione A: *Creare culture inclusive*
 - Sezione A.1 Costruire comunità
 - Sezione A.2 Affermare valori inclusivi
- Dimensione C: *Sviluppare pratiche inclusive*
 - Sezione C.1 Coordinare l'apprendimento
 - Sezione C.2 Mobilitare risorse
- Dimensione D: *Auto-co-formazione*

Le dimensioni A e C sono poi ulteriormente suddivise in due sottosezioni, la dimensione D è stata costruita ad hoc per la presente ricerca.

Le diverse scale sono operazionalizzate come segue:

1. Dimensione A: *Creare culture inclusive* In questa dimensione le culture rappresentano il cuore del processo. L'intento è quello di creare una comunità sicura e accogliente, cooperativa e stimolante. Riconoscere il valore di ciascuno diviene il punto di partenza per migliorare i risultati di tutti, diffondendo principi e valori inclusivi condivisi che orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe. Ogni membro della comunità deve essere coinvolto in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo. La suddivisione di questa dimensione in due sezioni focalizza ulteriormente l'attenzione su ciò che occorre fare per accrescere l'apprendimento e la partecipazione. Di seguito viene riportato un esempio di indicatori di questa dimensione :

A1 La collaborazione tra il personale docente è un modello per la collaborazione tra alunni?

A1 Tutti gli insegnanti e il personale di sostegno sono coinvolti nella progettazione curricolare?

A2 Tutti gli alunni sono trattati come se non ci fossero limiti al loro apprendimento?

A2 Gli insegnanti considerano la situazione di handicap come frutto dell'impatto degli atteggiamenti?

A2 Tutti gli alunni vengono incoraggiati a essere orgogliosi dei risultati che hanno raggiunto?

A2 Tutti gli alunni vengono incoraggiati ad apprezzare i risultati dei compagni?

2. Dimensione C: *Sviluppare pratiche inclusive*

Sezione C.1 Coordinare l'apprendimento

Sezione C.2 Mobilitare risorse

Questa dimensione favorisce le pratiche scolastiche che rimandano alle culture e alle politiche inclusive della scuola. Le attività formative vengono progettate per rispondere alla diversità degli alunni. Tutti gli alunni sono incoraggiati a essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione, valorizzando anche le loro conoscenze ed esperienze fuori della scuola. L'apprendimento e la partecipazione vengono sostenute grazie alla collaborazione tra tutti i membri della comunità (colleghi, alunni, famiglie, comunità locale). Un esempio di indicatori che sollecitano la riflessione sui temi della dimensione "Sviluppare pratiche inclusive" è riportato di seguito.

C1 Tutti gli alunni conoscono gli obiettivi di apprendimento?

C1 E' possibile favorire l'interazione fra conoscenze disciplinari e conoscenze possedute dagli alunni?

C1 L'insegnante e gli alunni hanno chiaro che l'origine della discriminazione è nell'intolleranza delle differenze?

C2 E' possibile che la classe sia un punto di riferimento agli alunni quando si trovano di fronte a un problema di apprendimento?

C2 E' possibile che riconoscendo le diverse competenze degli alunni questi siano un punto di riferimento per la classe?

3. Dimensione D: *Auto-co-formazione*

La dimensione dell'auto-co-formazione intende favorire la riflessione su aspetti cruciali dell'*habitus* dell'insegnante, in particolare riguardo ai saperi, alle teorie disciplinari, alle teorie dell'apprendimento, ai processi, alla valutazione dei processi e alla scelta di strategie individualizzate. L'organizzazione del percorso di formazione del tirocinio permette di instaurare una relazione costruttiva tra i diversi soggetti coinvolti, attraverso analisi critiche di ciascun membro del gruppo su progettazione e riprogettazione (cfr.4.3) in *Wiki* e in *Forum*. In tal modo si mettono in gioco le capacità meta-riflessive di ognuno per una formazione professionalizzante che si concretizza nell'individuare dispositivi che attivino un costante atteggiamento di ricerca. Di seguito si riportano alcuni indicatori della dimensione presentata.

D La valutazione può mostrare l'evolvere dal sapere ingenuo al sapere scientifico?

D E' possibile valutare nella relazione come l'insegnante si adatti all'apprendimento del singolo alunno/gruppo?

D E' possibile un confronto fra insegnanti di diverse classi sul sapere e sui processi osservati-rilevati?

D Gli indicatori per la valutazione dei processi, tratti dalle teorie disciplinari e dalle teorie dell'apprendimento, possono modificare il sapere ingenuo del docente?

D E' possibile utilizzare forme diverse di organizzazione per promuovere il dibattito culturale?

5.2.3 *Procedura*

Focus group e questionario

Sono stati condotti due focus group, della durata di un'ora ciascuno, nell'arco del mese di giugno, con partecipanti differenti. Ai focus group hanno preso parte alcune studentesse del tirocinio, quali testimoni privilegiate della formazione fruita. Gli

incontri hanno avuto lo scopo di indagare quali fossero le opinioni dei partecipanti riguardo al percorso formativo del tirocinio. I focus group sono stati condotti dal ricercatore con la presenza di un osservatore che ha registrato gli interventi con il metodo carta matita. Gli incontri sono stati videoregistrati per evitare perdita di informazioni anche dal punto di vista analogico. Il ricercatore dopo aver esposto la tematica dell'incontro ha posto ai partecipanti alcune domande di riflessione (Appendice 3), uguali per entrambi i gruppi.

Da questo punto di vista l'indagine s'è focalizzata su due aspetti:

- 1.riprogettare il percorso da parte dei supervisor ADA
- 2.qualificare i dati quantitativi del questionario.

Gli studenti hanno compilato on-line il questionario nel mese di Gennaio, all'inizio del loro percorso di tirocinio e nel mese di Giugno, una volta concluso il percorso di formazione.

Il questionario, strutturato a risposta chiusa, è stato presentato in un incontro di tirocinio in plenaria. Gli studenti sono stati rassicurati circa la confidenzialità delle loro risposte e dell'utilizzo dello strumento. I questionari compilati, in totale 139, sono stati scaricati dalla piattaforma on-line dal ricercatore. I dati sono stati trattati in accordo al Codice etico della Ricerca Psicologica (1997).

Sulla totalità dei dati raccolti attraverso il questionario a risposta chiusa il ricercatore ha operato analisi di tipo statistico.

Analisi qualitativa e quantitativa

L'approccio multimodale consente di guardare l'ambiente esplorato da diversi punti di vista e con diverse lenti che se interagenti offrono la dimensione di profondità, assente secondo un approccio più lineare.

La differenza tra i diversi strumenti riguarda principalmente la qualità del risultato: i focus groups, per esempio, consentono di giungere ad un risultato "costruito" attraverso il confronto e in cui l'appartenenza alla categoria degli insegnanti/tirocinanti gioca un ruolo chiave (condivisione del lessico), mentre il questionario offre risultati più specifici

(analizzabili secondo matrici e variabili ad hoc). L'utilizzo di uno strumento senza l'interazione con altri rischia di garantire solo un aspetto analitico e quantitativo, a scapito di quello co-costruito".

Il ruolo del ricercatore varia notevolmente nell'uno o nell'altro caso, nell'utilizzo di uno strumento piuttosto che di un altro, così come nel caso specifico di intreccio dei diversi strumenti.

Per l'analisi quantitativa dei dati è stato utilizzato il pacchetto SPSS.

Prima di procedere con l'analisi dei dati è stata calcolata l'affidabilità di ciascuna scala del questionario utilizzando l'indice alfa di Cronbach (1951), che rende possibile valutare la coerenza interna complessiva della scala utilizzata, eliminando quegli item insoddisfacenti perché caratterizzati da un indice di correlazione troppo basso.

Successivamente, i punteggi dei fattori sono stati confrontati tramite l'analisi parametrica del T-Test per campioni appaiati che permette di verificare se esistano differenze statisticamente significative tra gruppi di soggetti.

Tab. 5.2: Stima affidabilità (alpha di Cronbach) per tutte le scale del questionario

Scale	Alpha
Scala A creare culture inclusive	,829
Scala A1 costruire comunità	,288
Scala A2 affermare valori inclusivi	,834
Scala C sviluppare pratiche inclusive	,858
Scala C1 coordinare l'apprendimento	,796
Scala C2 mobilitare risorse	,712
Scala D auto-co-formazione	,739

Il calcolo dell'affidabilità nelle diverse scale mostra un'alta coerenza interna in tutte le

scale tranne nel caso della scala A1, Costruire comunità, il cui valore risulta basso; la scala è stata, pertanto, esclusa dalle analisi.

5.3 Risultati qualitativi

L'analisi tematica dei focus group e delle relazioni ha permesso di rintracciare delle aree semantiche già presenti in letteratura: organizzazione, riflessività e inclusione.

1. Organizzazione.

I modelli riflessivi, ed in particolare le comunità di pratica, permettono alla formazione di proporsi come sostegno, facilitazione, coltivazione dell'apprendimento all'interno delle comunità. Tali modelli “danno origine al pensiero e alla messa in atto di indagini, di strategie di ricerca per trovare soluzioni ai dubbi” (Dewey, 1961, p. 72), presupposti della ricerca-azione (Lewin, 1972) quale “strumento di supporto dello sviluppo professionale” (Moretti, 2003). Nella comunità di apprendimento ogni componente è “parte essenziale di un processo in cui allo stesso tempo si attua un progetto comune, ma anche la propria e l'altrui formazione; gli interscambi avvengono in modo attivo, partecipato, responsabile, collaborativo e non gerarchico; ogni componente è co-generatore, co-discente, co-formatore; le conoscenze vengono costantemente condivise in una negoziazione di significati; si legittimano differenze e ruoli come varietà di “zone di sviluppo prossimale”(Vygotskij, 1990); si attua una continua riflessione e revisione sull'operato in ottica metacognitiva. Elemento centrale della buona riuscita del *setting* formativo è rappresentato, dunque, dalla “risorsa relazione” , gestita dall'esperto del piano formativo, ossia il supervisore, in riferimento sia al singolo partecipante, sia al gruppo e ai gruppi. La figura del supervisore ha acquisito la padronanza di metacompetenze, relative alla capacità di osservazione e riflessione (Moore, 2000, p.77). Il ruolo dell'esperto/supervisore cambia veste, da detentore del sapere deve piuttosto possedere la capacità di reggere i conflitti, gli antagonismi, il “non sapere ed il non capire”. “Si tratta di un atteggiamento professionale etico poiché non si fonda sulla presunzione di sapere tutto e di poter manipolare l'altro, ma accetta di ricercare, nell'esperienza di incontro e di dialogo con l'altro, la verità

sull'altro e su se stessi; emozioni e vissuti, non solo prestazioni” (Blandino e Blanieri, 2002, op. cit., p. 116).

Per il formatore/supervisore implica l'attivazione di “competenze relative all'organizzazione ed all'elaborazione di dati di conoscenza, sia di competenze relative alla gestione, al controllo, al monitoraggio dei processi cognitivi messi in atto nei processi di apprendimento”, così come il sapersi disporre all'ascolto e alla socialità del gruppo di lavoro (Santoianni e Striano, 2003, p. 119).

Per quanto riguarda l'organizzazione del percorso formativo ADA, dai Focus group emerge come si costituiscano i diversi gruppi, spontanei e di interesse, (cfr. 4.3) e come essi supportino il singolo attore partecipante, grazie al ruolo silenzioso giocato dal supervisore. Riportando la conversazione sul senso del gruppo una partecipante sottolinea che i:

“supervisori all'inizio sono stati volutamente assenti per far sì che noi ci strutturassimo e lavorassimo in gruppo come un equipe di docenti che collaborano insieme, trovano un senso insieme e capiscono come uscire fuori dalle difficoltà insieme.” e prosegue “io avrei voluto avere un supervisore più presente, però alla fine ho compreso che questo ruolo lo ha giocato il gruppo. Abbiamo lavorato in gruppo e siamo stati una equipe di docenti in formazione, abbiamo dovuto collaborare insieme e trovare un senso per uscirne fuori insieme”.

(D.D. laureata, 25 anni)

Al contrario, B. (laureata, 25 anni) afferma:

“Io non mi sono sentita lasciata sola dai miei supervisori: io sapevo che loro c'erano e fin dall'inizio mi era chiaro che il loro compito era quello di mettermi in testa domande, per farmi nascere dubbi”.

Nella sua relazione finale, sul tema della valenza del gruppo, la tirocinante Z., assume questa posizione:

“Il gruppo d'interesse non è altro che un ambiente di costruzione della conoscenza e di apprendimento che permette di osservare, valutare, e sostenere responsabilmente il percorso di ogni singolo alunno, coordinando gli interventi pedagogico-didattici in modo coerente ai dati emersi di volta in volta sul campo, per cui sempre in progress”.

A. (laureata, 25 anni), rispetto al voluto spaesamento iniziale, pensa a

“ come si sente un' insegnante di sostegno lasciata sola (...) dalle colleghe; ma se ha vissuto nel tirocinio ADA questa situazione e se l'ha risolta grazie al gruppo,(...), allora sa che (...) lavorando in gruppo, si riesce a dare agli altri, crescendo insieme” allora, conclude A.: *“loro ci vogliono far sentire così”*.

Ancora, nella relazione finale, D.B. dice:

“Un supervisore, la dott.ssa M., severo e autorevole, che non risparmia a nessuno le sue critiche (seppur costruttive), che si esprime parlando fra le righe, dicendo senza rivelare nulla, celando i suoi scopi ultimi e lasciando a ciascuno il compito di trarne un personale significato. Un supervisore i cui sintetici interventi online hanno guidato la mia ricerca. Un supervisore, infine, che, lasciandomi senza parole, ha scelto il mio progetto come uno degli esempi da esporre al seminario di fine anno”.

Sullo stesso tema, la posizione della studentessa D., espressa nella relazione finale, è invece la seguente:

“Credo, quindi, che l'intero impianto di supervisione e progettazione del tirocinio muova in questo: non fornire risposte, lasciare aperti dubbi/domande/questioni per farci cercare le risposte, per farci 'avanzare', crescere. Tante volte inoltre ci siamo detti che i bambini apprendono meglio e maggiormente dai coetanei che non da figure adulte, da qui l'idea dei forum on-line e della co-costruzione degli apprendimenti”.

Dalla relazione finale di P.:

“Il supervisore ci ha permesso di vivere contemporaneamente il percorso di riflessione sia da discenti che da studenti; ed è anche qui che emerge l'enorme significatività di tale progetto. L'etimologia della parola 'supervisione' ne spiega proprio le caratteristiche: 'vedere sopra, dall'alto'. Metaforicamente, un occhio che ti segue sempre aiutandoti a mantenere il cammino corretto, senza prendere scorciatoie irte di pericoli e deviazioni”.

La partecipante N. (laureata, 35 anni) esprime la sua posizione nel modo

seguinte:

“fondamentale fare la formazione insieme perché ha dato un linguaggio comune. Anche in servizio dovrebbe essere così”.

La partecipante V. (laureata, 44 anni), dice

“in questo senso è diventata una sfida comune: trovare, grazie alla collaborazione, il senso di quello che andavamo a fare”!

Ci sembra importante sottolineare che tale ultima affermazione, nella sua essenza, è stata condivisa e confermata da tutte le partecipanti ai Focus group. A proposito dell'analisi critica, quale fenomeno costruttivo di senso del gruppo, viene detto

“Io riassumo tutto con la parola ricerca-senso-azione, (...) la ricerca è il dare senso a quello che faccio, l'essere pronta ad essere in azione e a modificare le mie azioni.”(B., laureata, 25 anni).

Questo è possibile solo se il contributo di ciascuno concorre alla formazione di conoscenze quale valore comune in modo simile a quanto accade nelle dinamiche delle comunità di pratica.

La partecipante A. conclude:

"secondo me il tirocinio è quello che si dice sui libri di didattica cioè non insegnare ai bambini conoscenze ma una forma mentis ed è quello che hanno fatto con noi al tirocinio: non ci hanno mai detto cosa dovevamo fare, dove cercare, non ci hanno mai detto niente. Tra un anno le teorie che ho imparato in questo anno non me le ricorderò, però so dove andare a cercarle, cosa fare per metterle in atto".

Dagli interventi che seguiranno si coglie come anche gli strumenti utilizzati dai supervisori, *wiki* e forum, sembrano svolgere funzioni di *“coinvolgimento e partecipazione”*.

Wiki, unitamente al compito di elaborare analisi critiche su quanto postato da ogni membro del gruppo e alla necessaria collaborazione, permette la costituzione di sottogruppi che, supportandosi, si rafforzano. Il supporto e la rassicurazione permettono di interagire nei forum su temi molto più generali e complessi, superando il timore di *“esporsi”* all'intera comunità, costituita per altro da diversi gruppi.

A tal proposito la partecipante V. dice:

“La condivisione in Wiki mi ha aiutato a capire cosa vuol dire essere un gruppo in quanto la tua crisi non era solo tua, ma era di tutto il gruppo e questo era consolante in quanto tutti dovevano venirne fuori, non potevamo fermarci al palo così e probabilmente le richieste erano fatte apposta per creare un dubbio cioè mettere una condizione per cui era necessario cercare. Il discorso, secondo me, del wiki è anche legato al fatto che la disponibilità delle persone è diversa (...)cioè c'è chi lavora e riesce ad intervenire ogni due settimane e chi invece ha più tempo a disposizione o per altri motivi riesce ad intervenire, quindi non c'è una continuità nel discorso e si rischia molto o di parlare da soli. Secondo me i punti fermi su cui non si può transigere non è tanto la partecipazione [in quello specifico momento]ma il coinvolgimento e la partecipazione;”

A proposito dell'utilizzo dello strumento Wiki e dell'avvicinarsi delle analisi critiche postate dai partecipanti del gruppo, sia sul personale progetto sia sui conseguenti esiti sperimentati in classe, la partecipante B. esprime la propria posizione:

"Io ho vissuto in modo positivo lo strumento Wiki, perché era la mia pagina dove potevo mettere tutto quello che volevo [progettare e] che avevo sperimentato coi bambini, sapendo che c'erano due persone [ovvero due compagne del gruppo che] mi facevano riflettere su quello che avevo fatto così eravamo in tre a lavorare su quel progetto, [contrariamente] a quanto succedeva nel forum [dove la discussione era relativa a temi più generali ma comuni]".

Dagli interventi, pur rilevando posizioni non univoche, ci sembra di poter osservare che la formazione debba promuovere nuovi strumenti e modelli educativi in grado di porre il soggetto come protagonista del proprio apprendimento in quel contesto sociale, in un'ottica di *lifelong learning*. Il soggetto si “dà forma”, si auto-forma, se la formazione supera l'idea di uniformarlo ad un modello tradizionalmente codificato e socialmente standardizzato (Montedoro, Serra, 2007, op. cit, p.49). Il tal modo, nella relazione formativa, il gruppo che si costituisce va visto come un sistema in grado di promuovere le differenze individuali e le interdipendenze;

quest'ultime, grazie all'antagonismo, creano spazi di "complementarità" (affinità, affiliazione, somiglianza, regole, comunicazione).(Quaglino,Casagrande, Castellano, 1992, p.46)

In tal senso, il gruppo può aiutare i partecipanti a passare "da ciò che è già conosciuto e sperimentato a quello che non si conosce ancora, così confuso ed inquietante" (Blandino, Blaniere, 2002, p.112), dando spazio al confronto emotivo e cognitivo, facendo sperimentare "il coraggio di pensare e di sentire", che è la base per esercitare l'attività riflessiva. (Bion, 1985, p.21). In tal senso, il gruppo di lavoro è visto come uno strumento per agevolare la crescita di ogni membro della comunità: "nel gioco di rimandi della collettività, dove non si è più soli nell'apprendere e dove alle proprie azioni fanno eco le azioni degli altri, l'apprendimento possibile si "potenzia" grazie alla molteplicità dei punti di osservazione e alla pluralità degli stimoli "(Quaglino, 2006, pp. 98-100), attivando processi riflessivi anche rispetto alle modalità di apprendimento.

2. Riflessività

*«Non è la conoscenza, ma la conoscenza
della conoscenza ciò che obbliga»*

(1999, Maturana e Varela)

Rispetto all'organizzazione del percorso formativo abbiamo visto, brevemente, che la costituzione del gruppo/gruppi e la loro valenza formativa sembra essere fortemente influenzata dalla capacità di "non intervento" da parte dei supervisori. Allo stesso modo, la relazione che si instaura tra i diversi soggetti coinvolti nel tirocinio diviene costruttiva attraverso analisi critiche su progettazione e riprogettazione (cfr. 4.3) in *wiki* e in forum, di ciascun membro del gruppo. Se l'organizzazione si avvale di questa interazione critica (compito richiesto ai partecipanti) tra singolo, gruppo, gruppi, allora il presupposto sarà la messa in gioco delle capacità meta-riflessive di ciascuno. Occorre sottolineare, pertanto, come il gruppo viene orientato all'analisi critica superando, così, la concezione di un giudizio critico alla persona. La riflessione messa in gioco si snoda sui seguenti punti: saperi, teorie disciplinari, teorie dell'apprendimento, processi, valutazione dei processi e scelta di strategie individualizzate. Queste premesse ci inducono a esplicitare come la riflessione sia il raggiungimento della consapevolezza

dell'*habitus* di un insegnante professionista (cfr.1.2). Tali affermazioni di consapevolezza trovano riscontro in alcuni interventi avvenuti nei Focus group.

"Il procedere senza sapere dove andare, innesta una riflessione profonda, ti porta a capire che ti manca qualcosa e che devi andare a cercare." (V., laureata, 44 anni).

Il percorso di tirocinio, come abbiamo visto, prevede la riprogettazione delle strategie disciplinari e di apprendimento perché possano essere sempre più efficaci. Tale riprogettazione avviene alla luce degli esiti raggiunti nella prima sperimentazione, suffragata dall'analisi critica offerta dagli altri partecipanti del gruppo. A tal proposito, *"il dover riprogettare la prima sperimentazione in classe mi ha messo in discussione soprattutto perché ritenevo "buona" la prima [sperimentazione]; invece mi sono ricreduta ed ho capito che, ripensando a ciò che è stato fatto, si può modificare e migliorare.*(B., laureata, 25 anni).

La partecipante A.:

"Secondo me la riprogettazione ti permette di dire, ho sbagliato, ma posso riparare perché (...) hai davanti sempre bambini diversi [per cui si possono ricevere risposte diverse].

Alla luce di ciò, una collega sottolinea:

"rivedendo le mie certezze e quello che pensavo di conoscere (...) mi sono fatta un sacco di domande pertanto penso di avere ancora tanto da imparare. Arrivare è stato uno scoprirsi e uno scoprire una formazione nostra, però non è stato facile gestire i due piani: formarti e formare; in questa esperienza di tirocinio eravamo sia le tirocinanti sia il ponte tra l'università e la scuola." (V., laureata, 44 anni).

La consapevolezza del “ non sapere” emerge in modo più puntuale nelle riflessioni dei partecipanti al focus group, rispondendo alla richiesta del conduttore di esplicitare quali fossero i pro e i contro del percorso svolto. In particolare appare interessante citare:

- sul tempo di formazione di tirocinio:

"pensavo che 30 ore fossero poche poi, ripensandoci ho capito che questo percorso era più sul tirocinante che sui bambini nel senso che mi ha messa

continuamente in discussione obbligandomi a riflettere sul mio lavoro(...)".(la partecipante B.);

"Sei in ricerca, non c'è sbaglio ma è semplicemente un percorso in cui circolarmente ritorni su quello che non ha funzionato e che lo rivedi in un altro modo, questo ti libera. Quindi, per quanto 30 ore siano poche sono state sufficienti per la mia formazione, per aprirmi lo sguardo"(La partecipante A.)

- sulle teorie, la tirocinante D.D. si esprime così:

"Prima di questo tirocinio, studiavo senza pensare di utilizzare ciò che studiavo, ritengo positivo aver studiato le teorie per metterle subito in pratica, in precedenza abbiamo studiato solo per gli esami, senza contestualizzare gli apprendimenti". Invece la collega V. dice: *"Secondo me, la formazione ADA doveva essere prima del tirocinio di IV anno (come base della nostra formazione universitaria), perché c'è stato troppo squilibrio tra il tirocinio degli anni universitari di formazione e quello ADA: mi ha destabilizzato parecchio e mi sono sentita a disagio perché prima si è lavorato sulle strategie e sulle metodologie e adesso ritorniamo indietro per lavorare a monte sui modelli teorici, sulla progettazione e riprogettazione, autovalutazione e coautovalutazione.*

- sull'atteggiamento dell'essere in ricerca, la stessa V. aggiunge:

"secondo me non è tanto partire dalla didattica, dal processo o dalle competenze, ma è sapere che ho la possibilità di farlo; sapere dove andare a cercare. [Pensandoci]come dei professionisti (...) persone che stanno in una scuola e che non conoscono già i bambini e sono lì per conoscerli e loro stanno conoscendo noi; in questo scambio reciproco di conoscenze,(...)le prospettive si ampliano e forse si può fare qualcosa; durante il tirocinio ho capito di avere delle risorse a disposizione, dei colleghi, (...)io penso che le competenze ci sono se ce le cerchiamo". Un'altra posizione è quella di B.:*"quello che mi hanno detto seduta ad un tavolo può servire anche all'interno della mia classe oppure può servire a rileggere una situazione che avevo letto in modo sbagliato in modo diverso quindi ringrazio la*

formazione di questo corso Ada”

- sui Saperi Disciplinari viene detto:

“Ritenevo che avrei dovuto sapere che ci sono dei nuclei fondati ...mi dava fastidio , non il fatto che mi dovevo mettere a cercarli, ma io questa roba "dovevo studiarla" , dieci anni fa! Io mi son trovata a disagio, mi aspettavo di avere un certo tipo di formazione e invece mi sono accorta di avere dei buchi grossi come delle case e che adesso ci riprenderemo tutte le cose che sono state dette, mi interessa andare a rivedermi i forum però io adesso sto lavorando, sto facendo cose e cioè... è più faticoso. Mi ha colpito, all'inizio, il fatto che ci venisse chiesto di andare a ricercare delle teorie di riferimento che, dal mio punto di vista, avrebbero dovuto esserci fornite durante gli esami delle varie didattiche”.(S.,laureata, 45 anni)

- sulla co-progettazione, è interessante riportare questo intervento:

“solo ora mi accorgo che co-progettare significa progettare insieme ai bambini partendo dalla dichiarazione dello scopo per poter individuare con loro strategie ed indicatori da osservare” e specifica quanto appreso dal percorso citando il supervisore M.: *“ l’insegnante condivide con gli alunni la responsabilità e la costruzione del sapere, individualizzando la proposta attraverso la scelta di strategie funzionali a ciascun alunno- gruppo.”* (dalla relazione finale di D.B.)

- sulla valutazione viene detto:

“ritengo che la valutazione sia molto importante in ambito didattico anche perché consente di monitorare il processo di apprendimento e l’efficacia dell’insegnamento. L’autovalutazione da parte degli alunni è avvenuta tramite una discussione a cui tutti gli alunni coinvolti hanno preso parte e che è stato un modo per riflettere sulla maggiore consapevolezza acquisita circa i meccanismi che ci consentono di ricordare e quindi di migliorare l’apprendimento. La seconda sperimentazione è stato un modo per approfondire ciò che era stato fatto nella prima: abbiamo imparato a conoscere meglio le strategie ed a

riflettere sul loro uso perché siano veramente al servizio dell'apprendimento dell'alunno(...). Valutare significa dare valore a ciò che è stato fatto.”(dalla relazione finale di A.)

La valutazione rappresenta lo strumento per ragionare, non solo sulle caratteristiche cognitive e motivazionali degli allievi, ma anche sulla qualità degli obiettivi selezionati e del processo formativo attuato. *“La valutazione assume un reale significato perché permette di individuare e comprendere le zone di sviluppo prossimale di ciascun bambino per poterle potenziare. Si è passati così da una valutazione vissuta come giudizio, come momento di ansia ad una in cui ciascuno si mette in gioco per potersi migliorare. Purtroppo mi sono resa conto che già bambini così piccoli crescono in un’ottica di competizione e tendono ad evidenziare gli errori e le difficoltà dei compagni generando un clima relazionale e sociale sicuramente difficile”.* (dalla relazione finale di A.).

“Ciascuno è stato chiamato a esprimere un parere rispetto al lavoro delle compagne, sulla base di un’analisi critica dell’operato altrui. Questo ha permesso a chi commentava di affinare capacità esplicative e argomentative. Chi riceveva il commento non si sentiva valutato nella sua persona ma nel suo operato, nella prestazione del momento”. È bene che ciò avvenga anche coi bambini: come gli alunni vivono le nostre valutazioni? Come giudizi sulla prestazione o sulla persona?(dalla relazione finale di G.)

La valutazione diventa un nuovo punto di partenza, la base per la riprogettazione, perché non vengono analizzati solo i processi dei bambini ma anche le modalità di conduzione e le scelte dell’insegnante. Essa è una tappa costitutiva del processo di apprendimento stesso che proietta verso nuovi apprendimenti.

Costituisce, inoltre, un mezzo per una revisione critica dell’intero svolgersi dell’attività di formazione. Il senso dell’autovalutazione è quello di favorire una riflessione personale per rendersi conto di quali siano i propri punti di forza, in modo da utilizzarli al meglio grazie a strategie metacognitive, riferendosi così alla *“conoscenza che il soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello degli altri (il modo in cui può prenderne coscienza e tenerne conto) ma anche ai meccanismi di regolazione o di controllo del funzionamento cognitivo. Questi meccanismi si riferiscono alle attività che*

permettono di guidare e di regolare l'apprendimento ed il funzionamento cognitivo nelle situazioni di risoluzione dei problemi."(Albanese, Doudin, Martin , 2003, pp. 25-26).

"Il concetto sovra-ordinato di metacognizione è venuto così poco a poco identificandosi con una qualità generale della condotta umana, quella di conoscere e gestire se stessi e interagire con gli altri da più punti di vista: cognitivo, affettivo, motivazionale e comportamentale o conativo" (Albanese , 2003, p. 57).

Dall'analisi degli interventi ci sembra di poter leggere che il percorso formativo abbia dato modo di attivare quella svolta riflessiva (Schön, 1993, p. 7-9) che comporta stati di dubbio, esitazione e perplessità, che, "danno origine al pensiero e alla messa in atto di indagini, di strategie di ricerca per trovare soluzioni ai dubbi (Dewey, 1961,p. 72), presupposti della ricerca-azione (Lewin,1972) quale strumento di sostegno allo sviluppo professionale. (Moretti, 2003)

Attraverso la riflessione e il confronto, l'esperienza vissuta si integra con il sapere personale (Alberici, 2007); l'apprendimento è, quindi, reso possibile dalla pratica riflessiva, intesa come capacità da parte del pensiero di retroagire continuamente sull'azione, dando vita ad un circolo virtuoso tra azione-sapere-azione. (Giddens, op. cit.,1999)

In questo senso con la riflessività e la flessibilità d'azione e di pensiero, l'adulto può "riconoscersi" nei suoi cambiamenti professionali ed esistenziali, sperimentando differenti corsi d'azione (Quaglino, 2006). La dinamica riflessiva circolare vede la pratica come capacità di attivare i saperi taciti dei soggetti e delle organizzazioni, elaborando la teoria "come macrosenario della scoperta, delle nuove domande che nascono, appunto, da quella pratica riflessiva" (Alberici, 2005, p. 307). Questo rapporto a spirale tra teoria e pratica, tra sapere e azione caratterizza il processo formativo ed è alla base degli apprendimenti significativi, in grado di determinare cambiamenti riflessivi. L'esperienza, quale insieme di significati, ancora l'apprendimento: il dare senso motiva l'apprendere e l'aver senso lo consolida, connotando una teoria della formazione che abbia in mente soggetti adulti e contesti collettivi di apprendimento. "Ciò risulta tanto più cruciale quanto più l'apprendere diviene "fatto" collettivo, come è in ogni caso per ciò che intendiamo quando parliamo di formazione" (Quaglino,2006, p. 119-120). La metafora della "rete"(Quaglino, op. cit. 2006) descrive gli attuali modelli riflessivi della formazione; all'interno della "rete",infatti, vi è una interazione continua

tra teoria e pratica, conoscenze implicite ed esplicite, curriculum formale e informale, saperi epistemologici e tecnici, mettendo in atto dinamiche ricorsive. I modelli a cui si fa riferimento sono caratterizzati dalla complessità e flessibilità degli approcci teorici, dei metodi d'insegnamento e di apprendimento, delle stesse tecnologie didattiche.

All'interno di tali modelli il soggetto, in costante processo di interazione con il contesto/gruppo, mette in atto strategie per verificare la validità delle sue ipotesi e così facendo interagisce con il contesto, modificandolo e risultandone a sua volta modificato. "È proprio la capacità riflessiva di far interagire tra loro mezzi e fini, cause ed effetti, soggetto e contesto che consente all'individuo, lungo il percorso di transizione, di approssimarsi progressivamente verso soluzioni soddisfacenti" (Montedoro, Serra, 2007, op. cit, p.50). In questo senso, la riflessività è legata alla capacità di modificare l'azione, quindi, anche alla capacità di apprendere e di generare, in tal modo, il cambiamento (Giddens,1994). Sembra necessario, quindi, che si mobiliti il soggetto con le sue risorse, le sue capacità, la sua energia, le sue possibilità reali di influenzare ciò che lo riguarda, il suo "potere" interno, ovvero come *empowerment*, in cui convergono elementi fondamentali quali l'energia, la motivazione, la sicurezza in sé, il senso di padronanza.

Inclusione

Come abbiamo visto (cfr. 2..3 p.9), l'inclusione è un processo che non è centrato sulla condizione di bisogno del soggetti, quanto sull'inadeguatezza, in primis culturale e organizzativa, delle strutture, dei percorsi e delle relazioni educative che generano esclusione e sradicamento identitario. L'essere così "disabilitato diventa conseguenza della disabilità" (Oliver, 1990, p.94). La persona disabile non può essere affrontata con un "generale indifferenziato concettuale" (Oliver, 1996). Una piena inclusione si ha quando una scuola è capace di rispondere adeguatamente alle diversità individuali di tutti gli alunni (Ianes, 2009; Dovigo, 2007; Fornasa e Medeghini, 2003). Questo significa dover comprendere, riconoscendoli, i processi di apprendimento di ciascun alunno del gruppo classe monitorando i singoli "andamenti" intesi come pause, picchi di sviluppo; perché ciò possa avvenire, ogni insegnante deve, egli stesso, includersi in quel contesto classe. (Mercadante, 2010)

Viene superata la visione di un deficit costante e irreversibile dello sviluppo dell'allievo

e si postula un'intelligenza educabile che si costruisce nella relazione. Al centro di questa prospettiva l'azione educativa, sviluppata e sostenuta dall'educatore, tiene in considerazione le condizioni proprie dell'individuo e del contesto in cui si trova (Aloisi, Mercadante, 2010).

L'inclusione è la partecipazione di tutti i membri di una comunità, con e senza istanze specifiche, alla sua evoluzione secondo un progetto comune che sia garante dei diritti relativi alla libera espressione e al progetto di vita di ciascuno. Nei sistemi educativi e formativi, includere vuol dire rimuovere tutte le barriere agli apprendimenti e alla partecipazione, superando la logica e la pratica dei bisogni educativi speciali (Booth & Ainscow, 2008). "Quando Einstein, alla domanda del passaporto, risponde "razza umana", non ignora le differenze, le omette in un orizzonte più ampio, che le include e le supera." (Pontiggia, 2009, p. 42). La diversità fa parte del nostro essere umani tanto che l'individualizzazione della formazione e dell'istruzione, associata spesso solo all'alunno disabile, riguarda tutti ed è necessaria proprio per "calibrare cioè il percorso educativo sui bisogni cognitivi di ogni singolo individuo". (Albanese, Doudin, Martin, op. cit., p. 176).

Infatti, "l'incontro con l'altro diviene motivo di crescita solo in un contesto capace di rispettare le tappe di uno sviluppo personale non identico per tutti" (Teruggi, 2007, p. 26). Ciascuno, infatti, deve sviluppare le proprie potenzialità e trovare a scuola le risposte ai propri Bisogni educativi speciali.

"Il tirocinio ha aperto lo sguardo: un'applicazione delle teorie alla pratica nel contesto, ma anche confronti, uno scambio fertile di idee in modo da non fossilizzarsi sul non possibile. Il tirocinio è stato sicuramente una ricchezza".(La partecipante V.)

Esprimendosi sul senso del percorso formativo, la partecipante B. afferma: *"La mia formazione non pensata tanto come insegnante di sostegno di un singolo, ma di un gruppo di bambini con bisogni diversi. Alla fine quello che ho imparato sono riuscita a metterlo in pratica anche con un gruppi di bambini senza nessun "certificato": le cose che imparavo strada facendo mi servivano anche nel lavoro con la classe, quindi dico forse davvero la formazione non è solo per l'insegnante di sostegno ma per tutti, perché ogni bambino è a sé ed ha i suoi bisogni. La collega D.D. Aggiunge: "secondo me il nostro tirocinio non devono farlo solo chi vuole specializzarsi sul sostegno perché è un percorso a 360 gradi che dovrebbe essere per tutti.*

Ancora la partecipante V. dice: *“persone che stanno in una scuola e che non conoscono già i bambini e sono lì per conoscerli e loro stanno conoscendo noi; in questo scambio reciproco di conoscenze [nella relazione] si ampliano;*

Nella relazione finale, in merito alla sua esperienza intorno all'idea di inclusione, la studentessa A si esprime in questo modo: “Entrando in classe mi è sembrato addirittura di trovarmi di fonte più ad un'unità fatta di differenze che ad un gruppo di cui fa parte un diverso”. E, proseguendo, scrive: “Ciò che infatti ci è stato proposto consiste in un cambiamento di prospettiva: dalla tentazione di lavorare per colmare le lacune del soggetto ad un progetto che invece mettesse in risalto le qualità che ciascuno, a prescindere dalla condizione in cui vive, possiede e deve poter esprimere”.

L'agire educativo infatti, deve aprire responsabilmente la possibilità di un futuro”. (Franchini, 2007, p. 174). *“Durante l'intero percorso di tirocinio la parola “disabilità” non è emersa praticamente mai. Nessuno dei supervisori ha voluto sapere quale fosse la diagnosi del bambino con certificazione presente in classe, ma anzi si è sempre parlato dell'intero gruppo-classe, persino durante la stesura del PEI. Etichettare il bambino con la sua diagnosi è come privarlo della propria identità; significa emarginarlo”.*(dalla relazione finale di P.). *“Non esistono classi di bambini normali con l'aggiunta di qualcuno che è speciale. Esistono solo classi di bambini dove ognuno è quello che è, e nessuno è uguale a un altro. Quindi i percorsi individualizzati riguardano tutti, non solo i bambini solitamente considerati diversi dalla norma”.*(dalla relazione finale di Z.).

Sintetizzando, con il titolo di una relazione finale: “Progettare per includere”(dalla relazione finale di P.).

Dagli interventi riportati, ci sembra di poter dedurre come il supervisore abbia messo in atto strategie inclusive che, dato il numero sostenuto di partecipanti e le sole 30 ore di tempo a disposizione per conoscerli, sono state rese possibili anche grazie all'uso delle tecnologie, quali forum e *wiki*, ed in generale la piattaforma Docebo. La valutazione formativa che ha accompagnato l'intero percorso ha poi permesso a ciascun partecipante di non sentirsi mai giudicato, puntando la propria attenzione sulle proprie potenzialità ed, in modo ricorsivo, proponendo le stesse dinamiche nella sperimentazione in classe con i bambini. Sembra emergere la consapevolezza di quanto sia fondamentale mettersi in gioco, cercando di *gestire una relazione inclusiva, ovvero attuare in modo*

consapevole ed efficace strategie individualizzate, disciplinari ed educative, per permettere di includere ed essere inclusi nel gruppo classe ed in quel contesto. Il docente sceglie strategie utili a valorizzare/mobilitare quel singolo alunno/gruppo e, a sua volta, lo studente, che si sente compreso e potenziato dall'insegnante, si attiva, personalizzando, con i suoi talenti, il proprio percorso di apprendimento.(Mercadante, 2012).

La sfida dell'educazione inclusiva consiste nel coniugare la necessità di ogni persona di costruirsi un sapere critico con la necessità di appartenere ad una comunità e a una società. “In questo senso l'educazione è il principio che collega il sapere e il volere, la conoscenza e la responsabilità” (Zermatten, 2005, p. 10).

In conclusione, ci sembra interessante riportare le parole di Z., che offre una sintesi dell'efficacia del percorso formativo.

“Il Progetto è momento in cui l'insegnante predispose una proposta che desidera dare la possibilità ad ogni studente di fare riferimento ai saperi disciplinari e di mettere in atto un apprendimento personalizzato. Tanto più l'insegnante è attento a stabilire una relazione con ogni studente, tanto più ogni studente si sente attratto da questa forma di reciprocità tale per cui sceglie, personalizzando, forme di apprendimento a lui consone.(...)La fase della coproduzione è il momento in cui i docenti si fanno da parte per osservare come gli alunni realizzano, in modo personalizzato, il proprio compito.

La Riprogettazione, infine, è il momento essenziale per capire, dai dati emersi, come proseguire nel percorso di potenziamento. Questa fase segue la logica della ricerca del senso delle azioni, cioè permette di rivedere nell'attività svolta la congruenza degli esiti conseguiti con lo scopo”.

5.4 Risultati quantitativi

Attraverso le analisi descrittive sono state calcolate la media e la d.s. delle quattro scale che compongono il questionario alla prima somministrazione. Nella tabella seguente (Tab. 5.3) sono stati riportati i valori minimi e massimi del giudizio espresso dagli studenti e la media e la d.s. di ogni scala.

Tab. 5.3: Analisi descrittive delle scale alla prima somministrazione (T0)

Scale	N°		Minimo	Massimo	Somma	Media	D.S.
	Item						
Affermare valori inclusivi A2	15		,67	2,93	33,86	2,05	,48
Coordinare l'apprendimento C1	14		,71	2,93	33,25	2,18	,43
Mobilitare risorse C2	8		,88	3,00	18,97	2,18	,49
Auto-co- formazione D	8		,25	3,00	19,41	2,07	,59

Nella tabella seguente (Tab. 5.4) sono state illustrate le analisi descrittive delle scale misurate dal questionario alla seconda somministrazione (T1).

Tab. 5.4 Analisi descrittive delle scale alla prima somministrazione (T1)

Scale	N°		Minimo	Massimo	Somma	Medi a	D.S.
	Item						
Affermare valori inclusivi A2	15		1,00	3,00	34,59	2,24	,47
Coordinare l'apprendimento C1	14		1,36	3,00	35,89	2,48	,36
Mobilitare risorse C2	8		,88	3,00	20,52	2,48	,44
Auto-co- formazione D	8		1,00	3,00	20,77	2,41	,47

Sono state calcolate le correlazioni tra le quattro sottoscale del questionario, illustrate nella seguente tabella (Tab. 5.5)

	A2	C1	C2	D
A2				
C1	,652**			
C2	,720**	,662**		
D	,617**	,686**	,668**	

Note. p<.01

Dall'analisi delle correlazioni risulta che tutte le quattro sottoscale sono tra loro correlate positivamente, tutte con un'alta significatività. Un dato interessante è la forte correlazione tra la scala D e le altre, in quanto scala costruita ad hoc per rispondere alle domande di ricerca.

Nel grafico sono rappresentati i confronti tra le medie dei giudizi espressi dagli studenti nelle differenti sottoscale del questionario, nelle due somministrazioni. Sono state, inoltre, indicate le differenze statisticamente significative tra T0 e T1.

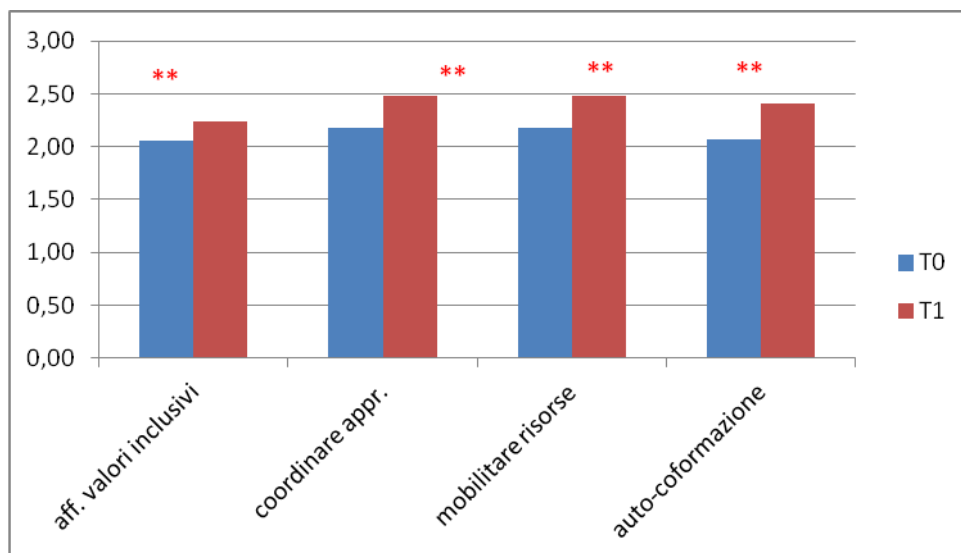


Fig. 5.1: Confronti medie giudizi espressi nelle differenti scale in T0 e T1

Dalle analisi emerge che esistono differenze significative tra le risposte date al

questionario nella prima somministrazione rispetto a quelle date nella seconda presentazione in tutte le scale. In T1 si verifica un innalzamento nelle medie nelle dimensioni del questionario prese in considerazione. Nella sottoscala Affermare valori inclusivi, la media di 2,05 (ds=0.48) in T0, nella seconda compilazione sale a 2,23 (ds=0.47); nella sottoscala Coordinare l'apprendimento si passa da 2,17 (ds=0.43) a 2,47 (ds=0.36); in Mobilitare le risorse da 2,18 (ds=0.49) a 2,48 (ds=0.44), nell'ultima scala Auto-co-formazione da 2,06 (ds=0.59) a 2,41 (ds=0.47).

Concludendo, possiamo affermare che in generale il percorso formativo sia stato efficace per gli indicatori scelti, visto che i punteggi dei soggetti sono tutti nella direzione attesa.

Al fine di indagare se variabili come: laurea, lavoro, ordine di scuola e anni d'insegnamento influissero sulle risposte date ai questionari dagli studenti, in entrambe le somministrazioni, T0 e T1, sono state condotte analisi T-Test per campioni appaiati. Per prima cosa è stato esaminato se vi fossero delle differenze significative nelle dimensioni indagate dal questionario nelle risposte date dalle studentesse che avevano già conseguito il titolo di laurea. Nella tab. 5.6 sono riportati i risultati.

Tab. 5.6: T-Ttest - confronto tra misure del questionario nel gruppo laureati

	N	Media	D.S	Sig.(2- code)
Coppia 1	A2 T0	2,08	,47	,014
	A2 T1	2,23	,50	
Coppia 2	C1 T0	2,19	,41	,000
	C1 T1	2,4	,42	
Coppia 3	C2 T0	2,17	,49	,000
	C2 T1	2,44	,48	
Coppia 4	D T0	2,10	,58	,000
	D T1	2,37	,52	

Come indicato nella precedente tabella (Tab. 5.6) emergono differenze significative tra i giudizi espressi dai partecipanti tra la prima e la seconda somministrazione.

Di seguito sono illustrate le analisi T-Test per campioni appaiati relativi alle studentesse che non avevano ancora conseguito il titolo universitario.

Tab. 5.7: Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo non laureati

	N	Media	D.S	Sig.(2- code)	
Coppia 1	A2 T0	76	2,03	,48	,001
	A2 T1		2,25	,46	
Coppia 2	C1 T0	76	2,16	,44	,000
	C1 T1		2,50	,31	
Coppia 3	C2 T0	76	2,18	,47	,000
	C2 T1		2,50	,41	
Coppia 4	D T0	76	2,03	,59	,000
	D T1		2,44	,43	

Come indicato nella tabella sopra riportata (Tab. 5.7) emergono differenze significative tra i giudizi espressi dai partecipanti tra la prima e la seconda somministrazione. Sembra, pertanto, che sia gli studenti già laureati che quelli che ancora non lo erano, mostrino un andamento dei punteggi molto simili.

È stata inoltre indagata l'influenza, sulle risposte date al questionario, di un'altra variabile: insegnare o non insegnare. A tal fine sono state condotte analisi T-Test per campioni appaiati, prima per coloro che insegnavano e successivamente per i partecipanti che ancora non avevano intrapreso l'attività lavorativa.

Tab. 5.8: Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo insegnanti

	N	Media	D.S	Sig.(2- code)	
Coppia 1	A2 T0	61	2,03	,53	,002
	A2 T1		2,25	,50	
Coppia 2	C1 T0	61	2,14	,48	,000
	C1 T1		2,46	,37	
Coppia 3	C2 T0	61	2,14	,54	,000
	C2 T1		2,45	,46	
Coppia 4	D T0	61	1,98	,66	,000
	D T1		2,40	,51	

Anche in questo caso emerge una differenza significativa tra la prima e la seconda somministrazione del questionario ai partecipanti che già lavorano come insegnanti. La tabella sopraesposta (Tab. 5.8) mostra tali evidenze.

Sono state, quindi, analizzate le differenze T0 e T1 relative ai non lavoratori, illustrate nella tabella seguente (Tab. 5.9).

Tab. 5.9: Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo futuri insegnanti

	N	Media	D.S	Sig.(2- code)	
Coppia 1	A2 T0	76	2,07	,43	,004
	A2 T1		2,23	,46	
Coppia 2	C1 T0	76	2,21	,37	,000
	C1 T1		2,49	,36	
Coppia 3	C2 T0	76	2,21	,42	,000
	C2 T1		2,50	,42	
Coppia 4	D T0	76	2,13	,52	,000
	D T1		2,42	,44	

Per la variabile lavoro, come per il conseguimento del titolo, emergono differenze significative in entrambi i gruppi, sia nella prima che nella seconda somministrazione.

Gli studenti modificano il loro giudizio dall'inizio del percorso alla sua conclusione, indipendentemente dallo svolgere la professione.

Anche per indagare, nello specifico, se la tipologia di scuola nella quale gli studenti lavoratori sono impegnati influenza il cambiamento nelle diverse dimensioni del questionario da T0 a T1, sono state condotte le analisi T-Test per campioni appaiati.

I risultati T0 e T1, relativi alla variabile insegnare nella scuola dell'infanzia, sono evidenziati nella successiva tabella (Tab. 5.10)

Tab. 5.10 Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo insegnanti scuola dell'infanzia

	N	Media	D.S	Sig.(2- code)
Coppia 1 A2 T0	29	2,16	,39	,347
A2 T1		2,23	,44	
Coppia 2 C1 T0	29	2,25	,34	,000
C1 T1		2,52	,27	
Coppia 3 C2 T0	29	2,26	,40	,007
C2 T1		2,46	,39	
Coppia 4 D T0	29	2,09	,49	,005
D T1		2,40	,43	

Differenze significative emergono in tutte le dimensioni tranne che nella prima A2 (Affermare valori inclusivi).

Di seguito sono state analizzate le differenze T0 e T1 relative alla variabile insegnare nella scuola primaria, illustrate nella seguente tabella (Tab. 5.11).

Tab. 5.11 Test T - confronto tra misure del questionario nel gruppo insegnanti scuola primaria

		N	Media	D.S	Sig.(2- code)
Coppia 1	A2 T0	44	1,98	,41	,006
	A2 T1		2,00	,47	
Coppia 2	C1 T0	44	2,16	,39	,000
	C1 T1		2,44	,40	
Coppia 3	C2 T0	44	2,16	,43	,000
	C2 T1		2,51	,45	
Coppia 4	D T0	44	2,12	,54	,005
	D T1		2,42	,46	

Si osserva, in generale, che i punteggi sono nella direzione attesa ad eccezione della scala A2 (Affermare valori inclusivi) che risulta essere non significativa nel gruppo degli insegnanti della scuola dell'infanzia. Il risultato si giustifica alla luce del fatto che tali insegnanti partono da un punteggio sulla scala a T0 più elevato rispetto ai colleghi della primaria e, quindi, l'incremento dovuto alla formazione non risulta essere sufficientemente ampio.

5.5 Conclusioni

L'organizzazione del percorso di tirocinio ADA, con la mediazione delle tecnologie (*wiki* e forum), è stata pensata per facilitare negli studenti un approccio alla progettazione delle attività didattiche di tipo inclusivo. I dati indicano l'efficacia del percorso rispetto a questo obiettivo: i tirocinanti mostrano di aver sviluppato una maggior consapevolezza rispetto alle diverse tematiche trattate dal questionario e che afferiscono al concetto di inclusione. Risulta ancora limitata e necessita di ulteriori sollecitazioni la dimensione relativa all'affermare valori inclusivi.

L'attenzione alla comprensione delle differenze nell'intero gruppo classe e la valorizzazione delle risorse di ciascuno degli allievi del gruppo classe, mirando alla individualizzazione per la personalizzazione dell'apprendimento, sembrano essere

condivisi da tutti i tirocinanti e posti come fondamentali nei loro progetti di intervento in classe. Tali risultati, a nostro avviso, potrebbero essere determinati dalla particolare attenzione posta dai supervisori nel mettere in atto strategie inclusive che, dato il numero sostenuto di partecipanti e le sole 30 ore di tempo a disposizione per conoscerli, sono state rese possibili anche grazie all'uso delle tecnologie, quali forum e *wiki*, ed in generale la piattaforma Docebo. Come già osservato nei lavori di Albanese et al (2010), il *wiki*, in particolare, rende possibile una rilettura e la messa in discussione critica delle proposte individuali, favorendo il decentramento e la collaborazione. Punti di vista e competenze differenti hanno generato un cambiamento nelle considerazioni di ciascun corsista, rese più critiche anche in funzione della maggiore consapevolezza riguardo all'importanza dei temi dell'inclusione come le differenze individuali ed il valore di ciascuno rispetto agli interventi. Sembra che la richiesta di mettere in gioco le strategie supportate da modelli teorici e disciplinari e dalle teorie dell'apprendimento permetta una presa di coscienza della valenza di un approccio scientifico alla professione di insegnante. La valutazione formativa gestita nella forma di auto-covalutazione (cfr. 4.3) che ha accompagnato l'intero percorso, ha poi permesso a ciascun partecipante di non sentirsi mai giudicato, puntando la propria attenzione sulle personali potenzialità ed, in modo ricorsivo, proponendo le stesse dinamiche nella sperimentazione in classe con i bambini.

L'analisi dei dati conduce quindi ad un duplice risultato dell'indagine: come primo risultato, l'aver verificato l'efficacia delle strategie utilizzate nella formazione, sulle dimensioni che si volevano misurare, e come secondo risultato, la capacità del corso di colmare alcune carenze informative e di conoscenza dei partecipanti.

In questo orizzonte la formazione, iniziale e continua, riveste un ruolo importante per supportare una maggior riflessione sulle proprie esperienze lavorative e sulle proprie conoscenze ingenuie. A tal riguardo, ci sembrano di particolare importanza le possibilità offerte dal gruppo autoformato “ADA insieme”, che raggruppa, tramite la piattaforma Docebo, quegli insegnanti che, terminato il percorso ADA, sentono la necessità di continuare a ritrovarsi in una sorta di comunità di pratica, per “lavorare insieme” sui processi messi in atto dagli alunni con cui operano. Allo stesso modo è stata ricostituita la sede locale di Milano dell'associazione per il coordinamento nazionale degli insegnanti specializzati e la ricerca sulle situazioni di disabilità (CNIS).

Tale associazione promuove, tra gli altri, studi e ricerche nel settore dell'intervento pedagogico individualizzato, favorendo la diffusione di informazioni, di conoscenze scientifiche e tecniche, fra coloro che operano in differenti settori a fini di ricerca, formazione dei docenti, insegnamento.

Capitolo 6

Conclusioni

Nella Strategia Europa 2020, uno dei cinque obiettivi riguarda l'istruzione. Il Quadro Strategico ET 2020 sottolinea chiaramente l'importanza dei valori nei sistemi scolastici europei: "Fino al 2020, l'obiettivo primario della cooperazione europea dovrebbe essere quello di sostenere l'ulteriore sviluppo di sistemi di istruzione e formazione volti a garantire:

- a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini;
- b) una prosperità economica sostenibile e l'occupazione nella promozione dei valori democratici, della coesione sociale, della cittadinanza attiva e del dialogo interculturale." (Conclusioni del Consiglio, 2009, p. 3)

Vengono individuati quattro obiettivi per l'istruzione e la formazione del prossimo decennio. L'Obiettivo Strategico 3 indica: promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva – e l'importanza dei valori etici e culturali di riferimento: "L'educazione dovrebbe promuovere le competenze interculturali, i valori democratici e il rispetto dei diritti fondamentali e dell'ambiente e combattere tutte le forme di discriminazione dando ai giovani le capacità per interagire positivamente con i loro coetanei provenienti da ambienti diversi." (p. 4)

La relazione della Conferenza Internazionale sull'Integrazione Scolastica del 2008 ricorda che: "L'inclusione costa di una serie di idee e di valori che riguardano il tipo di società da costruire e la persona ideale da sviluppare. Per avere società più inclusive, più serene e rispettose delle differenze, è essenziale che gli studenti abbiano l'opportunità di sperimentare questi valori nel corso della loro istruzione, sia scolastica che informale." (p. 11)

Si può notare che oggi è superata l'idea di integrazione *tout court* come strumento di comprensione e superamento di un dato deficit ed è assodato, ormai, che l'inclusione rimanda a questioni legate al genere, all'etnia, alla classe e alla condizione sociale, sanitaria e, in generale, ai diritti umani universali che tutelano il coinvolgimento, l'accesso, la partecipazione e il conseguimento dei risultati educativi personali (Ouane, 2008).

Il Progetto La formazione dei docenti per l'inclusione (da ora, Progetto) realizzato dall'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), ha esaminato le prassi della formazione iniziale dei docenti e in che modo sono preparati ad essere 'inclusivi'.

Il Progetto triennale è stato realizzato per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente, a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare. La sfida nella formazione dei docenti che viene posta è che l'integrazione scolastica sia per insegnanti e studenti. Al Progetto hanno partecipato cinquantacinque esperti provenienti da 25 paesi europei, incredibilmente, l'Italia non risulta tra questi. La mancanza della partecipazione italiana al progetto ci lascia stupiti, alla luce della consapevolezza italiana riguardo all'integrazione che può vantare oltre 30 anni di esperienza. Hanno collaborato, inoltre, i referenti politici – responsabili della formazione degli insegnanti e dell'integrazione scolastica degli alunni – e i docenti formatori dei corsi di abilitazione all'insegnamento sia generali che specialistici. Durante il Progetto è stato redatto il documento il Profilo dei Docenti Inclusivi (da ora, il Profilo), pubblicato nel 2012 e dedicato ai soggetti interessati alla formazione iniziale dei docenti, al fine di ampliare il dibattito e la ricerca per una formazione per l'inclusione, leva del cambiamento del sistema politico e pratico nazionale ed europeo. Il Profilo ha preso in esame i seguenti aspetti:

Quale docente per una società inclusiva nella scuola del 21° secolo?

Quali le competenze essenziali che il docente deve possedere per favorire ed ampliare l'integrazione scolastica e l'inclusione degli alunni? Il quesito che ha guidato le attività e le ricerche del Progetto è stato: in che modo il periodo della formazione iniziale e il percorso di abilitazione all'insegnamento prepara i docenti ad essere 'inclusivi'? Questo lavoro vuole cogliere l'opportunità di rivedere il percorso della formazione del tirocinio delle Attività Didattiche Aggiuntive (ADA) (cfr. 4.3), in rapporto a quanto emerge dal Progetto e dal Profilo in merito alla formazione iniziale degli insegnanti inclusivi, cercando di mettere in evidenza gli aspetti di contatto, a dimostrazione dell'efficacia del percorso formativo del tirocinio ADA rispetto ai temi evidenziati nei quesiti guida del Progetto.

Inclusione

L'inclusione è un concetto onnicomprensivo che si riflette nelle politiche e nelle prassi attuative dell'obbligo scolastico, dell'istruzione superiore e della formazione dei docenti. Gli obiettivi saranno raggiunti da quei sistemi educativi e formativi che valorizzano l'individuo e vedono le scuole come risorse della comunità. L'inclusione riguarda tutti gli studenti, ma anche gli insegnanti, ed è finalizzata ad accrescere significativamente la partecipazione di un individuo alle opportunità di apprendimento riducendo l'esclusione dall'istruzione e dalla società in generale.

In sintesi, l'inclusione è un principio, un approccio educativo basato sui diritti, sostenuto da una serie di valori fondamentali: uguaglianza, partecipazione, sviluppo e sostegno delle comunità e rispetto della diversità/alterità. I valori inclusivi di cui il docente è portatore sono determinanti nello svolgimento del suo essere persona e dal suo essere professionale. Il Rapporto Mondiale sulla Disabilità (2011) suggerisce che: "La formazione degli insegnanti è cruciale nel renderli sicuri e competenti di fronte a bambini con esigenze diverse" (p. 222). La relazione sottolinea chiaramente l'importanza di questo settore formativo incentrato su comportamenti e valori e non solo su conoscenze e competenze.

Oggi è dunque ampiamente affermato che il necessario punto di partenza per l'esplorazione delle competenze degli insegnanti per l'inclusione degli alunni è la sfera valoriale. I quattro valori per l'insegnamento e l'apprendimento, individuati nell'ambito del Progetto "La formazione docente per l'inclusione"(European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), – 1.valorizzare la diversità della platea degli alunni, 2.sostenere gli studenti, 3.lavorare con gli altri e 4. il personale sviluppo ed aggiornamento professionale – sono alla base dell'acquisizione di nuove conoscenze, capacità ed abilità ad applicare le competenze necessarie attraverso una didattica inclusiva.

Il documento sottolinea che questi valori fondamentali sono principi che possono essere comprovati nella didattica quotidiana e che diventano 'teoria arricchita dalla conoscenza pratica' grazie alle opportunità di apprendimento di cui si può usufruire durante i corsi di formazione e i periodi di tirocinio e di abilitazione all'insegnamento.

A tale proposito, il modello del tirocinio ADA ricalca tali presupposti valoriali, offrendo

un percorso che formi il futuro insegnante a 'comprendere il funzionamento di ogni alunno'. La formazione del tirocinio ADA lavora in prima istanza sulle credenze e sulle rappresentazioni, ancorando il pensiero alle teorie apprese, traducendole in pratiche nelle sperimentazioni svolte in classe con ogni alunno-alunni, e agli esiti di quelle sperimentazioni (cfr. 4.3). Tali esiti mostrano i processi in azione, messi in atto da ogni alunno di quel gruppo-classe, attraverso la rappresentazione del quadro di sviluppo prossimale di “vigotskijana” memoria. Processi in azione dei bambini mentre interrogano la realtà, svelandoli come soggetti competenti agli occhi dei tirocinanti. Il futuro insegnante, pensando l'alunno come soggetto capace e competente, sceglie strategie individualizzate per quello specifico studente, in modo che questi possa mostrare il come è (e non il come deve essere) e il cosa sa fare e come lo sa fare. Tale spinta al fare è motivata dagli atteggiamenti dell'insegnante che accredita lo studente. Una spinta motivazionale che mette il soggetto di fronte a una scelta, che mostra i suoi orientamenti di apprendimento, assumendone la responsabilità. Tali premesse conducono alla formazione di un insegnante incluso nel gruppo-classe per poter includere. L'insegnante in formazione si mostrerà sicuro e competente nel mettere in pratica tali presupposti, avendoli sperimentati in primis, in un gioco ricorsivo prima come studente-tirocinante poi come tirocinante-insegnante.

Il percorso ADA, come abbiamo visto (cfr. cap.4), prevede che i tirocinanti osservino, in un contesto disciplinare, l'alunno in situazione di handicap ma, in alcun modo, tale certificazione dovrà essere dichiarata ai colleghi di tirocinio che, insieme a lui, rifletteranno sul come mettere in atto situazioni inclusive per quell'alunno e per tutti gli alunni di quel gruppo-classe. Non avere a disposizione la diagnosi svincola dagli stereotipi legati all'etichettamento del soggetto e al suo deficit, riconoscendo piuttosto le competenze messe in atto. Questo permette di valorizzare l'individuo, includendo tutti gli studenti e i partecipanti alla costituzione di quella comunità.

L'osservazione in un contesto disciplinare sollecita la riflessione sulle strategie e sui processi in azione, operati dal soggetto nel rapporto tra quanto detto-chiesto dall'insegnante e le risposte di quel contesto sociale.

Insegnamento - Formazione

La sintesi del Rapporto “La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in

tutta Europa” (2011) suggerisce che i nuovi insegnanti devono comprendere la complessità dell’insegnamento e dell’apprendimento e dei molti fattori che vi partecipano. I futuri insegnanti “dovrebbero riconoscere che tutti gli studenti vanno attivamente coinvolti nel dare un senso al loro apprendimento e non considerarli alla stregua di consumatori passivi di contenuti curriculari strettamente prescritti” (p. 68). La tesi secondo cui i valori e le aree di competenze del Profilo dei Docenti Inclusivi (2012, op. cit.) sono valide per tutti gli studenti, e non solo quelli a rischio di esclusione, è presente nelle Conclusioni del Consiglio sulla Dimensione Sociale dell’Istruzione e della Formazione (2010): “Creare le condizioni necessarie per un inserimento di successo degli alunni disabili nelle scuole dell’obbligo è un vantaggio per tutti gli studenti. Incrementare l’uso di approcci didattici individualizzati, tra cui i piani personalizzati di apprendimento, sfruttare la valutazione per sostenere il processo di apprendimento, abilitare docenti in possesso delle competenze per gestire la diversità e trarne beneficio, promuovere l’uso dell’insegnamento e dell’apprendimento cooperativo, ampliare l’accesso e la partecipazione, sono i modi per accrescere la qualità dell’istruzione per tutti.” (p. 5)

Nel Profilo dei Docenti Inclusivi si definiscono fondamentali 'approcci didattici efficaci in classi eterogenee' che favoriscano e utilizzino:

-l’apprendimento cooperativo in cui gli studenti si aiutano a vicenda in modi diversi – tra cui il tutoraggio tra pari – e l’apprendimento per gruppi aperti;

-metodi didattici basati sull’evidenza per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, usare percorsi alternativi per l’apprendimento, flessibilità e stimoli chiari agli studenti. Rispetto ai comportamenti e alle convinzioni personali, per questa area di competenza, emergono i seguenti aspetti:

-le abilità degli studenti non sono fisse, tutti hanno la capacità di apprendere e di migliorare;

-l’apprendimento è un processo e l’obiettivo per gli alunni è imparare ad imparare e non solo conoscere i contenuti / le nozioni della materia;

-il processo di apprendimento è essenzialmente lo stesso per tutti gli alunni – ci sono pochissime 'tecniche speciali';

La conoscenza e la comprensione per questa area di competenza comprendono la revisione, lo sviluppo, l’attuazione di Piani Educativi Individuali (PEI) o simili

programmi di apprendimento personalizzati ove richiesti/necessari. Tra le competenze e le capacità richieste per questa area vengono messe in evidenza:

- saper utilizzare capacità di leadership in classe che coinvolgono approcci sistematici per una gestione positiva del gruppo classe;
- lavorare con i singoli studenti e con gruppi eterogenei;
- usare il programma come strumento di inclusione

Il modello del Profilo dei Docenti Inclusivi si basa su un'idea multifaccettata delle aree di competenza. Le aree di competenza legate ai valori fondamentali dell'inclusione si compongono di tre elementi: 1) Comportamento e opinioni personali; 2) Conoscenza e comprensione; 3) Capacità e abilità.

Un determinato comportamento o convinzione personale richiede una certa conoscenza o capacità di comprensione e abilità di tradurre in pratica quella conoscenza.

Il Profilo evidenzia come i suoi fondamenti teorici si ritrovino nel lavoro di Ryan (2009) che descrive i comportamenti personali come “aspetti multidimensionali” e, soprattutto in quello di Shulman (2007) che descrive l'apprendimento professionale in termini di apprendistato di testa (conoscenza), mano (abilità o saper fare) e cuore (comportamento e opinioni).

Per quanto riguarda il valore dell'Aggiornamento Professionale Personale si sottolinea che insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili di tale compito per tutto l'arco della vita. Le aree di competenza sono riferite ai docenti come praticanti riflessivi e alla formazione iniziale quale base del successivo aggiornamento e sviluppo professionale.

Il percorso formativo ADA, (cap.4), lavora sulle dimensioni della competenza richiamate nel modello del Profilo dei Docenti Inclusivi: i tirocinanti, nel loro progetto da sperimentare a scuola con gli alunni, devono riconoscere e far emergere la dimensione conoscitiva, dimensione operativa, dimensione emotivo-civica; dimensioni che vengono monitorate secondo la logica della co-auto-valutazione trasparente. Grazie a come pensa o conosce quel sapere disciplinare per consentirne a tutti l'accesso e a come pensa il soggetto in apprendimento, l'insegnante-tirocinante sceglie le strategie individualizzate, affinché il soggetto si senta supportato e pensato capace. In quest'ottica, l'insegnante deve verificare l'efficacia delle sue scelte e lo può fare solo

monitorando gli esiti e le consapevolezze riflessive, conseguite dall'alunno/alunni di quel contesto, in quel momento e in quell'ambito disciplinare. Punti di vista diversi che decentrano l'autoreferenzialità dell'insegnante, aiutandolo ad essere sempre più incluso ed inclusivo rispetto al gruppo-classe-comunità.

Gli esiti degli apprendimenti sollecitano la capacità riflessiva dell'insegnante incluso, tanto nei processi relazionali, quanto nei processi strategici di apprendimento, in primis personali e poi dell'alunno-alunni. Esiti in base ai quali ri-progetta continuamente le successive strategie, secondo il modello Autoregolativo di Orientamento (Mercadante, 2007).

Una proposta per dar seguito alle conclusioni del Consiglio sulla "Dimensione Sociale dell'istruzione e della Formazione" (2010, op. cit.) e del Profilo (2012, op. cit.) secondo cui i valori e le aree di competenza sopra richiamate sono valide per tutti gli studenti e non solo quelli a rischio di esclusione, si può ritrovare nel modello della formazione del tirocinio ADA. Tale modello conduce i tirocinanti ad appropriarsi delle competenze necessarie a realizzare una progettazione disciplinare univoca pensata (pro-jecto) per quella classe.

Nella fase della co-progettazione (cfr. 4.3) i tirocinanti dibattono sull'ipotesi di intervento e sugli elementi che caratterizzeranno un progetto disciplinare degli apprendimenti e delle competenze, inclusivo di tutti i membri del gruppo-classe (la diagnosi dell'alunno certificato non emerge mai).

"Alla luce delle indicazioni date all'incontro del gruppo di tirocinio, ti consiglio di pensare ad un'ipotesi disciplinare in ambito linguistico-espressivo (inglese), che verta sul processo di comprensione e come nucleo fondante la parola. Spero di aver compreso le indicazioni date, in quanto non abbiamo parlato di lingua inglese; aspetto altri interventi". (Ipotesi della tirocinante A. G., dal Wiki: fase co-progettazione)

Si avvia la costruzione di quel gruppo-classe che cerca di comprendere lo scopo enunciato dal docente, attraverso la generazione delle variegata sfaccettature di senso da parte di ogni membro della comunità che si sta costituendo; comunità che condivide, via via, pratiche ricorsive e linguaggi.

La fase della co-auto-valutazione critico-riflessiva è una valutazione che illustra l'andamento dei processi messi in atto da ogni alunno di quella classe, grazie agli

indicatori forniti dalle teorie e condivisi con gli alunni. L'auto-co-valutazione mostra: 1) le disparità-potenzialità di tutti i membri di quella comunità in una tavola sinottica generale e dinamica (cfr. 4.3); 2) l'efficacia o meno delle strategie individualizzate pensate dal docente; 3) l'orientamento disciplinare di ogni alunno; 4) l'orientamento di quella comunità e quanto esso viene compreso dal docente di ogni area disciplinare.

La ri-progettazione, infine, prevede l'analisi dei dati e la rilevazione delle coerenze tra l'ipotesi, la strategia messa in atto e i materiali usati. In questa fase i tirocinanti, futuri docenti, mettono a punto strategie individualizzate per la successiva sperimentazione in classe. In tal modo il docente può potenziare gli alunni rispetto ai singoli talenti e orientamenti.

Il modello presentato sembra poter rispondere alle sollecitazioni poste dal Profilo (2012, op. cit.) che, in particolare, richiama ad un insegnamento come “attività di risoluzione dei problemi che richiede un'azione sistemica e in itinere di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione” (p. 19). Insegnamento che deve avvenire all'interno di “una comunità di classe che fa parte di una più ampia comunità scolastica” (p.18).

In merito alle aree di competenza che il Profilo prende in esame, per quanto riguarda il valore di riferimento 'sostenere gli studenti', viene sottolineato che i docenti devono nutrire alte aspettative sull'esito scolastico di tutti gli alunni. Inoltre, prosegue affermando che la capacità di apprendimento e le potenzialità di ogni studente vanno scoperte e stimolate. Tra le aree di competenze che vengono sottolineate, emergono chiaramente la capacità di promuovere l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli alunni. I profili di competenze dei docenti – comportamento, conoscenze e competenze – sembrano essere un settore importante per la ricerca dell'efficacia della formazione iniziale e la sua attuazione.

A partire dalle credenze dei docenti relative ai saperi disciplinari, il percorso formativo del tirocinio ADA rende imprescindibile l'uso delle teorie disciplinari e di apprendimento, che si trasformano in pratiche e valutazioni scientifiche, utili al monitoraggio dei processi di apprendimento per la ri-progettazione. Ri-progettazione che rimanda all'operato di un ricercatore nell'incessante ricerca dei processi insiti nelle azioni da lui sollecitate.

Come riportato dal Profilo, la ricerca di base su come lavorano gli insegnanti in

ambienti scolastici inclusivi è ancora limitata all'osservazione delle prassi didattiche, e non al come sono – o dovrebbero essere – preparati per lo svolgimento della professione. La relazione di Progetto (2012, op. cit.) va oltre, sostenendo che: “E’ necessario intraprendere lavori di analisi e ricerche sull’efficacia dei diversi percorsi che portano all’insegnamento e sull’organizzazione dei corsi, i contenuti e la pedagogia che meglio sviluppa le competenze dei futuri docenti per soddisfare le diverse esigenze di tutti gli studenti” (pag. 72).

Abbiamo ripercorso le fasi principali della formazione del tirocinio ADA, ricostruendone l'impianto e rileggendo le diverse tappe che lo compongono alla luce dell'analisi e degli spunti, anche operativi, offerti dal documento Profilo dei docenti inclusivi (2012, op. cit.).

Sono stati messi in evidenza i punti di contatto tra la proposta formativa del percorso ADA e le riflessioni e le richieste poste dal Profilo, per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall’età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare.

Come abbiamo avuto modo di delineare (cfr. cap.4), l’organizzazione del percorso di tirocinio ADA, con la mediazione delle tecnologie (*wiki* e forum), è stata pensata per facilitare negli studenti un approccio alla progettazione disciplinare delle attività didattiche di tipo inclusivo.

Il materiale testuale ha potuto raccontarci, tramite i forum, i *wiki*, i dibattiti in presenza e le relazioni finali, le dinamiche emerse tra i partecipanti rispetto alla formazione della riflessione critica ed alla capacità di “apprendere il ragionamento critico socratico” (Nussbaum, 2010, p.87), nell'intento comune di comprendere come elaborare progetti per includere, a partire da un atteggiamento di un insegnante incluso ed inclusivo. L'analisi di contenuto mostra che il percorso formativo contribuisce a trasformare concezioni e credenze dei partecipanti rispetto i temi dell'inclusione. Sembra necessario, a tale riguardo, porre attenzione ad un ultimo, ma non meno strategico aspetto: il contesto *online*. In relazione ai risultati di molte ricerche sulla formazione e sulle potenzialità dei contesti *online* (Bonk, King, 1998; Garrison, Anderson, 2003; Hiltz, Goldman, 2005), è possibile presupporre che proprio tale ambito, e specificamente

l'ambiente asincrono e basato sulla comunicazione scritta, possa avere favorito l'attivazione dei processi riflessivi. Processi che hanno condotto le insegnanti a costruire significati sul proprio agire grazie alla partecipazione silenziosa del supervisore. A loro volta, gli esiti dell'analisi quantitativa ci indicano che, effettivamente, i partecipanti al tirocinio mostrano di aver sviluppato una maggior consapevolezza rispetto alle diverse tematiche trattate dal questionario e che afferiscono al concetto di inclusione. L'attenzione alla comprensione delle differenze nell'intero gruppo classe e la valorizzazione delle risorse di ciascuno degli allievi, mirando alla individualizzazione per la personalizzazione dell'apprendimento, sembrano essere condivisi da tutti i tirocinanti e posti come fondamentali nei loro progetti di intervento in classe.

Nel complesso, i risultati supportano l'adozione del modello formativo ADA, sia per quanto riguarda la possibilità di attivare processi di co-costruzione di conoscenze, sia per sviluppare pratiche professionali, soprattutto alla luce di una formazione continua, come previsto dallo stesso impianto formativo. In particolare, vale la pena sottolineare come al termine del percorso formativo, in generale, i partecipanti continuino a tutt'oggi a interagire tra loro e con i supervisori, sia tramite la stessa piattaforma di e-learning, sia in incontri in presenza.

Il particolare valore che sentiamo di attribuire a tale percorso è quello di porre in primo piano la Valutazione quale presupposto imprescindibile per la ri-progettazione che, in modo ricorsivo, si propone sia a livello della progettazione dell'impianto formativo del tirocinio ADA, sia per ricaduta, nel progetto disciplinare inclusivo, elaborato dai tirocinanti che si sperimentano come ricercatori e, infine, in classe, nel momento in cui gli alunni co-auto-valutano i propri esiti, per poi riprogettare i personali percorsi di apprendimento.

La nostra esperienza risulta essere utile anche nell'ottica di una formazione continua, inserendosi nelle buone pratiche delle esperienze professionali che possono essere proficuamente esportate ad altri contesti.

Sviluppi futuri

La relazione conclusiva del Progetto sostiene la necessità di “intraprendere lavori di analisi e ricerche sull’efficacia delle strategie utilizzate nei diversi percorsi che portano all’insegnamento e sull’organizzazione dei corsi, i contenuti e la pedagogia che meglio sviluppa le competenze dei futuri docenti per soddisfare le diverse esigenze di tutti gli studenti” (pag. 72).

La relazione dell’OCSE del 2005 propone di “cambiare l’enfasi nella formazione iniziale degli insegnanti” e suggerisce che: “Non è realistico ritenere che la formazione iniziale, per quanto di alta qualità, è in grado di sviluppare a pieno il potenziale dei corsisti futuri docenti (...) pertanto va intesa come principale o anche unica qualifica necessaria, la formazione iniziale va vista come il punto di partenza e di accesso alla professione e una piattaforma per l’aggiornamento in itinere dei docenti.” (p. 134)

É in tale orizzonte che si situa il percorso formativo proposto dal tirocinio, in cui la formazione iniziale va vista come il punto di partenza e di accesso alla professione e una piattaforma per l’aggiornamento in itinere dei docenti.

La relazione di sintesi del Progetto “La formazione docente per l’inclusione” conclude che è necessaria una “azione di ricerca rigorosa e a lungo termine per individuare le aree di competenza necessarie ad una pratica educativa inclusiva e di qualità, al fine di formulare giudizi coerenti sull’efficacia della formazione dei docenti (...) e le modalità più efficaci per rinforzare le competenze preruolo dei docenti (valori, comportamenti, competenze, conoscenze), ad esempio i contenuti, la didattica e la valutazione che meglio li prepara alle prassi inclusive.” (pag. 72)

Il potenziale a lungo termine del percorso formativo del tirocinio ADA, nel sostenere ulteriormente le opportunità di sviluppo ed aggiornamento professionale, come strumento di occasione per la formazione continua, è stato più volte sottolineato dagli stessi partecipanti al tirocinio. Tali sollecitazioni emergono, infatti, sia dalle relazioni finali completate dai tirocinanti, sia dai loro interventi nei Focus Group, ove sono emersi bisogni specifici di continuità con il percorso formativo terminato (cfr. 4.6 e 5.3). Dai dibattiti, richieste e riflessioni tra tirocinanti e supervisori è nata la sezione “ADA Insieme”, parte ormai integrante dell’impianto formativo del tirocinio.

La sezione è un *luogo* di dibattito sulla progettazione inclusiva, un *luogo* di dialogo,

fonte di stimoli e di approfondimenti. Gli “ex tirocinanti”, specializzati e spesso già impegnati nella professione insegnante, possono continuare quel progetto intrapreso come Comunità di pratica e di apprendimento, nell’ottica di una formazione continua. Le possibilità perché si realizzi tale condivisione sono offerte dall’utilizzo della piattaforma Docebo, tramite *Wiki* e forum, come avviene per il percorso formativo del tirocinio, con una sezione dedicata. Le riflessioni emerse dai supervisori, oltre che dei partecipanti, hanno poi condotto, nel 2010, anche all’apertura della sede locale di Milano dell’associazione per il Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati e la ricerca sulle situazioni di handicap (CNIS). Tale associazione promuove, tra gli altri, studi e ricerche nel settore dell’intervento pedagogico individualizzato, favorendo la diffusione di informazioni, di conoscenze scientifiche e tecniche, fra coloro che operano in differenti settori a fini di ricerca, formazione dei docenti, insegnamento.

La continua “contaminazione” tra “il dentro” la formazione ADA ed “il fuori”, ovvero i contesti scolastici di appartenenza lavorativa, apporta continui stimoli per una rivalutazione per percorso formativo e la sua conseguente revisione. Inoltre, grazie all’operare in contesti scolastici, i neoinsegnanti sono soggetti privilegiati nel poter condividere le conoscenze e competenze, maturate nel corso della formazione, all’interno dei contesti in cui operano, con la nostra forte aspettativa che ciò possa contribuire a rendere le scuole maggiormente inclusive. In tale prospettiva, il modello della formazione del tirocinio ADA si sta rivelando esportabile nei contesti scolastici come proposta di formazione continua.

La ricerca futura potrebbe concentrarsi anche sulla valutazione sistematica del profilo stesso, all’interno di specifici ambiti formativi iniziali, oltre che dal punto di vista più ampio del sistema generale.

Limiti della ricerca

Nella presente ricerca è possibile rintracciare alcuni limiti principali in grado di influenzare l’accuratezza dei risultati e la solidità delle evidenze trovate.

Il primo fa riferimento al campione ridotto preso in osservazione, per quanto nella norma rispetto al corso e al numero totale di partecipanti.

Il secondo limite emerge in considerazione del tipo di ricerca condotta. Le ricerche di

tipo *survey* sono rivolte alla raccolta di un certo numero di osservazioni in un dato periodo temporale, restringendo così le interpretazioni dei risultati a quanto è emerso in quel particolare campione e con ripercussioni per quanto concerne la generalizzabilità (Babbie, 2001).

La misura è stata rilevata, dopo quella in ingresso, solo nella fase conclusiva del percorso; si può supporre che gli apprendimenti rimangano stabili perché il percorso formativo ha lavorato sulla cognizione, rappresentazione, stereotipi e credenze dei partecipanti. Sarebbe naturalmente interessante rimisurarli a distanza di un anno. Questo non significa, però, affermare che le conclusioni non abbiano valore. La riflessione implica semplicemente che i dati possono essere soggetti all'influenza di particolari condizioni che operano le loro ricadute in quelle determinate condizioni, e possono non essere salienti per l'intera popolazione.

Nonostante ciò, i disegni di tipo *survey* possono, comunque, rivelarsi appropriati nei casi di ricerche simili e possono fornire basi legittime per ulteriori ricerche future.

Un altro limite, nel caso del materiale testuale, è quello di essersi avvalsi di sole analisi di contenuto, non adottando forme 'computer assistite' del testo, verso un versante più positivista e meno interpretativo. Infine, per quanto riguarda l'analisi quantitativa sarebbe stato utile, sin dall'inizio, intrecciare e integrare tra loro i dati, superando in tal modo la loro semplice associazione.

Bibliografia

- Admiraal, W. F., Lockhorst, D., Wubbels, T., Korthagen, F., & Ween, W. (1998). Computer-mediated Communication Environments in Teacher Education: Computer Conferencing and the Supervision of Teacher Student Teachers. *Learning Environments Research*, 1, 59-74.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed Opportunità*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education
- Ajello, A.M. (2002). La competenza situata. Valutazione e certificazione. In A.M. Ajello (Ed.). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Albanese, O., Doudin, P.A., & Martin, D. (1995). *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- O. Albanese (Ed.) (2003). *Percorsi metacognitivi. Esperienze e riflessioni*. Milano: Franco Angeli.
- O. Albanese (Ed.) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- O. Albanese, L. Mercadante (Eds.) (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare*. Bergamo: Junior.
- Albanese, O., De Marco, B. (2011). Discussioni. In O. Albanese, et al. (Eds.). *La formazione all'inclusione degli insegnanti di sostegno con Wiki e Forum*. TD-Tecnologie Didattiche, 52, pp. 11-13
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.

- Alberici, A. (2002). Per una pratica riflessiva integrata. La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione del lifelong learning. In C. Montedoro, (Edi), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2005). Prefazione. In S. Cerrai, S. Beccastrini (Eds.) *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*. Firenze: Arpat.
- Alberici, A. (2007). Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività, in C. Montedoro, D. Pepe, D. (Eds) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi* (pp. 59-99). Firenze: Giunti.
- Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Aloisi, T., Mercadante, L. (2010). La cultura valutativa. In O. Albanese, L. Mercadante (Eds.). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare* (pp.313-331). Bergamo: Junior.
- Alsup, J. (2005). *Teacher Identity Discourses. Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Altet, M., Chartier, É., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? - Quali competenze?*. Roma: Armando.
- Antoniotti, C. (1994). *La didattica del pensiero*. Torino: Omega.
- Argyris, C., Schön, D.A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini.
- Armstrong, F. (2009). *Integration or inclusion? Policy, diversity and education and the "equality" agenda in England*, *Milieu*, 2, 2.
- Arnon, S., Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of student of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 13(5), 441-464.
- Azzariti, F., Mazzon, P. (2005). *Il valore della conoscenza. Teoria e pratica del knowledge management prossimo e venturo*, Milano: ETAS Libri.

- Ball, D.L., Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey & Company.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2001), *The Individualized Society*, Polity, Cambridge.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
- Berry, A., Clemans, A., Kostogriz, A. (2007). *Dimension of professional learning. Professionalism, Practice and Identity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- G. Bertagna, (Ed) (2006). *Scienze della persona: perché?* Catanzaro: Rubbettino Editore.
- Bertin, G. (1986). *Decidere nel pubblico. Tecniche di decisione e valutazione nella gestione dei servizi pubblici*. Milano: Etas Libri Ed. (citato da Bovina L., I focus group. Storia, applicabilità, tecnica, in «Valutazione», 1, 1998, pp. 1-9).
- Bion, W.R. (1985). *Seminari italiani*. Torino: Borla.
- Blandino, G., Blaniere, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- E. Boldizzoni, R.C.D. Nacamulli (Eds) (2004). *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*. Milano: Apogeo.
- Boldizzoni, E., Nacamulli, R.C.D. (2004) Premessa. In E. Boldizzoni, R.C.D. Nacamulli (Eds.). *Oltre l'aula*. Milano: Apogeo.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *L'Index for inclusion*. Globa: CSIE. (trad. it. L'index per l'inclusione, Edizioni Erickson, Trento, 2008).
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants: recension d'écrits (pp. 11-34). In A. Akkari, L. Solar-Pelletier, S. Heer (Eds.) Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. *L'insertion professionnelle des enseignants*, Recherches, 6.

- Brouwer, N., Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-224.
- Bruner, J.S. (1985). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (2001). *La ricerca del significato*. Torino: UTET.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: Il Mulino
- F. Buchberger, B.P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (Eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, Umeå, Sweden, TNTEE Thematic Network on Teacher Education in Europe, Peter Eriksson, LITU
- Cacciamani, S. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Calderhead, J., Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-63.
- Callon, M., Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so (pp. 277-303). In K. Knorr-Cetina, A.V. Cicourel (Eds.) *Advances in social theory and methodology: Towards an integration of micro and macro-sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi. *Studium Educationis*, 2, 231-241.
- Campelli, E. (1996). Metodi qualitativi e teoria sociale, in C. Cipolla, A. De Lillo (Eds). *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*. Milano: Franco Angeli, pp.17-36.
- Canevaro A. (2001). L'integrazione in Italia (pp. 209-223). In S. Nocera (Ed.). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa italiana*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canevaro, A., Ianes, D., (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ianes, D., (2006). *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento: Erickson.

- F. Cecchinato, D. Nicolini (Eds) (2005). Lo sviluppo manageriale centrato sull'azione. *Gli strumenti dell'Action Learning*. Milano: Sole 24 Ore.
- Charlier, E. (2006). Formare insegnanti professionisti per una formazione continua collegata alla pratica. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud (Eds.) *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando Editore.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cisotto L., Clerici R., & Greggio A. (2005a). Le competenze dell'insegnante di qualità: i futuri maestri e i loro mentori a confronto (pp. 107-136). In L. Galliani, E. Felisatti (Eds.) *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in Teacher education. *Educational Policy Archives*, 9
- Cochran-Smith M. (2006). *Policy, Practice, and Politics in Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- M.Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. McIntyre (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Commissione delle Comunità Europee (1993). *Green Paper on The European Dimension of Education*, COM(93) 457 final, 29/9/1993.
- Commissione delle Comunità Europee (1994). *Crescita, competitività, occupazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Commissione delle Comunità Europee (1995). *White paper on education and training teaching and learning. Towards the learning society*, COM(95) 590 final, 29/11/1995.
- Commissione delle Comunità europee (2004). Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in *Vocational Education and Training (VET)*, in <http://www.vetconference-maastricht2004.nl/> (consultato in giugno 2013).
- Commissione delle Comunità Europee (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, in http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (consultato in ottobre 2007).

Commissione delle Comunità Europee (2007a). *Comunicazione Della Commissione. Un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione*, Bruxelles, 21.2.2007, COM(2007) 61 definitivo.

Commissione delle Comunità Europee (2007b). *Communication From The Commission To The Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final, 3/8/2007.

Commissione Europea (2009). *Quadro strategico per la formazione e l'istruzione* – disponibile on line all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc28_en.htm.

Commissione Europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura (2010). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio, Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti: l'Agenda Europea – SEC (2007) 931 SEC (2007) 933*. Documento preparato da Holdsworth, P., sintesi delle priorità in materia di formazione docente definite dai Ministri dell'Istruzione degli Stati Membri nelle Conclusioni del Consiglio di Novembre 2007, 2008 e 2009.

Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. Edizione 2013. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Comunità Europee, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2007). http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/1l-learning/keycomp_it.pdf (Ultimo accesso: 30/12/2012)

Connelly, F.M., Clandinin, D.J., He, M.F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-74.

Consiglio d'Europa (2002). *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, (2002/C 142/01), 14/6/2002.

Consiglio dell'Unione Europea (2001). *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione"*, (16.02) (OR. EN) 5980/01, 14/2/2001.

Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89–106.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, Vol. 16, pp. 297-333.

- D'Alessio, S. (2008). Made in Italy: Integrazione scolastica and the new vision of inclusive education (pp.53-71). In L. Barton, F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Berlin: Springer.
- D'Alessio, S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia (pp. 69-94). In R. Medeghini, W. Fornasa (Eds.) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Studies of excellence in teacher education*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- L. Darling-Hammond, J. Bransford (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Anna, L. (2007). Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università. In A. Canevaro A. (Ed.) *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- De La Garanderie, A. (2004). *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*. Trento: Erickson.
- Delors, J. et al. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Unesco/Armando.
- Deppeler, J. (2007). Collaborative inquiry for professional learning (pp. 73-87). In A. Berry, A. Clemans, A. Kostogriz (Eds.) *Dimension of professional learning. Professionalism, Practice and Identity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola, in T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione* (trad. it), Trento: Erickson.
- Eurydice (rete di informazione sull'istruzione in Europa) (2002). Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice (rete di informazione sull'istruzione in Europa) (2003). Rapporto III: Condizioni di servizio e salari. Bruxelles: Eurydice.

- Eurydice (rete di informazione sull'istruzione in Europa) (2004). Report IV: Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. Bruxelles.
- Eurydice (rete di informazione sull'istruzione in Europa) (2008). *Responsabilità e autonomi degli insegnanti in Europa*. Bruxelles.
- Eurydice (rete di informazione sull'istruzione in Europa) (2009). *Modelli di valutazione degli insegnanti*. Bruxelles.
- Eurydice (rete di informazione sull'istruzione in Europa) (2013). *Cifre chiave su insegnanti e dirigenti scolastici in Europa*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice (rete di informazione sull'istruzione in Europa), *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III – Professione docente: profili, tendenze e sfide in <http://www.eurydice.org> (consultato in settembre 2013). Bruxelles: Eurydice.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fini, A. (2006). Wiki. In G. Bonaiuti (Edi) *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Finzi, S. (2008). *Tradimento e fedeltà*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Finzi, S. (2009). *La cura bastarda*. Napoli: Filema
- Fiorilli, C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- Fornasa, W. (2008), Processi di inclusione/ esclusione sociale. Presentazione al convegno, Andiamo a scoprire il disagio, Asti, 24 ottobre 2008.
- Franchini, R., (2007). *Disabilità, cura educativa, progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Galliani, L. (2001). Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità. In L. Galliani, E. Felisatti (Eds.) *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 17-50). Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2005). Introduzione: Curriculum, tirocinio e professione: per un modello di formazione degli insegnanti basato sulle competenze. In L. Galliani, E. Felisatti (Eds.) *Maestri all'Università. Curriculum, tirocinio e professione* (pp. 9- 28). 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova. Lecce: Pensa Multimedia.

- Gandolfi, S. (2009). *Educazione inclusiva: le prospettive dell'UNESCO*, in Milieu, 2-aprile, pp.1.
- Garavaglia, A., Ferrari, S. (2006). Strumenti. In P. C. Rivoltella (Ed.) *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Garavaglia, A., Petti, L. (2010). Uso del Wiki come strumento a supporto della didattica on line del tirocinio ADA. In O. Albanese, L. Mercadante (Eds.). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare* (pp.197-209). Bergamo: Junior.
- García Hoz, V. (1998). Educación personalizada. Madrid: Rialp. (trad. it. L'educazione personalizzata, in G.Zanniello (Ed.) *La scuola*, Brescia, 2005)
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Gattico, E., Mantovani, S. (Eds.) (2000). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (1999). Vivere in una società post-tradizionale. In U. Beck, A. Giddens, S. Lash,(1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios, pp.101-161
- A. Giunta La Spada (Ed.) (2008). Dimensione europea e innovazione: un'indagine sulla scuola italiana. La ricerca di LLP. Quaderni n°1: LLP.
- Grant, G.E. (1992). The source of structural metaphors in teacher knowledge: three cases. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 433-40.
- Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: Realtà e prospettive*, Roma, Carocci.
- Grossman, P. (2005). Pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith, K. Zeichner (Eds.) *Studying teacher education*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Groupe de reflexion sur l'education et la formation (1995). Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation, in http://www.teipat.gr/pages/stud_exchange/leonardo/reflexfr.html (consultato maggio 2013).
- Hagger, H., McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108 (7), 1241-1265.

- Hiltz, S. R., Goldman, R. (Eds.) (2005). *Learning Together Online. Research on Asynchronous Learning Networks*. London: Lawrence Erlbaum.
- Ianes D., (2004). *La Diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento: Erickson.
- Ianes D., (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Edizioni Erikson.
- Ianes D. (2006). *La Speciale normalità*. Trento: Edizioni Erickson.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come, *Educational Researcher*, 33,7 pp. 14-26.
- Kahn, S., (2011). *Pedagogia differenziata*. Brescia: La Scuola.
- Kanizsa, S., (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti. In: E. Nigris (Ed.), *La formazione degli insegnanti*, Roma: Carocci.
- Kanizsa, S., Gelati, M. (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*. Bergamo: Junior.
- Kennedy, M. (1998). *Learning to teach writing: does teacher education make a difference?* New York: Teachers College Press.
- Korthagen, F. A., Kessels, J. P. A. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Krueger, R.A., (1994). *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*. Sage: Newbury Park, CA.
- Kuhn, T.S., (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lanzara, G.F., (1993). *Capacità negativa*. Bologna: il Mulino.

- Lascioli, A., Saccomani, R., (2009). *Un'introduzione all'educazione speciale – Manuale per insegnanti di sostegno delle Scuole dell'infanzia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lascioli, A. (2011). Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione. In *L'integrazione scolastica e sociale* (pp. 47-54). Vol. 10(2). Trento: Erickson.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2002). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2e édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida Editori.
- Lewin, K., (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Lipari, D. (2006). Premessa. In a AA.VV., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, I libri del Fondo Sociale Europeo. Roma: Isfol.
- Lipari, D. (2007). Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica. In C. Montedoro, D. Pepe, D. (Eds) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi* (pp. 343-378). Firenze: Giunti.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Lumbelli, L.(1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in E. Becchi, B. Vertecchi, (Eds), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, (pp.101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Luzzatto, G. (2008). Nuovi insegnanti: quale reclutamento, quale formazione?, relazione presentata al Convegno La formazione universitaria degli insegnanti. Proseguire e migliorare, organizzata da C.I.R.E., Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative, Bologna, 27-28 novembre 2008.
- S. Mantovani (Ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Maragliano, R., (1998). Ripensare la formazione dentro la multimedialità. *Tecnologie Didattiche- TD*, vol. 1 (13).

- U. Margiotta (Ed.) (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- Marsella, A., (2002). Le parole e il rifiuto. In A., Perucca, (a cura di). *Handicap, svantaggio e relazione educativa*, Lecce: PensaMultimedia.
- Mason, L., (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Padova: Il Mulino.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1999). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mc Laughlin, M. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. In P. Grimmet, J. Neufeld (Eds.). *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 31-51). New York: Teachers College Press.
- R. Medeghini, W. Fornasa (2003). *Abilità differenti. Processi educativi, coeducazione e percorsi delle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli integratori di qualità per l'inclusione*. Firenze: Vannini.
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., & Onger G. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago (Bs): Vannini.
- R. Medeghini, W. Fornasa (Eds) (2011). *L'educazione inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (2004). L'integrazione dei disabili in Europa, in MIUR, *I quaderni di Eurydice*, n.23, http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=828 (Ultimo accesso: 10/10/2013).
- Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (2003). L'integrazione dei disabili in Europa, in *I Quaderni di Eurydice* n. 23, pp.14.
- L. Mercadante (Ed.) (2007). *Coprogettare l'apprendimento. Modelli, esperienze, casi*. Roma: Carocci.
- Mercadante, L. (2010). I curricoli delle competenze. In O. Albanese, L. Mercadante (Eds.). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare* (pp.333-355). Bergamo: Junior.

- Mercadante, L., Caligaris, L., Aloisi, T., (2010). La formazione per l'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo-classe, contributo presentato da L. Mercadante, L. Caligaris, T. Aloisi, all'interno del Seminario di studio *Riflessione e condivisione sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel mondo della disabilità*, organizzato da Collaborative Knowledge Building Group (<http://www.ckbg.org>), in collaborazione con l'ITD-CNR di Genova, presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche Area della Ricerca – Genova, 28 gennaio 2010.
- Mercadante, L., Calligaris, L., & Aloisi, T., (2011). Ideare un percorso didattico per competenze. In O. Albanese, et al. (Eds.) *La formazione all'inclusione degli insegnanti di sostegno con Wiki e Forum*. TD-Tecnologie Didattiche, 52. (pp. 4-11)
- Merton, R., K., (1949). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2005). Puntoedu: un modello di apprendimento, in *Quaderni degli annali dell'istruzione*, n.110-111.
- MIUR (2009). Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf (Ultimo accesso: 10/10/2013).
- C. Montedoro (Eds.) (2002). *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*. Milano: Franco Angeli.
- C. Montedoro, D. Pepe (Eds.) (2007). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*. Firenze: Giunti.
- Moore, N. (2000). La teoria e la pratica di Fordham nella supervisione. In P. Kugler (Ed.) *Supervisione*. Milano: La Biblioteca di Vivarium.
- Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? *Journal of Educational Change*, 8, 169-173.
- G. Moretti (Ed.) (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione*. Roma: Anicia.
- Mukamurera, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale (pp. 88-90). In Actes du colloque Pour une insertion réussie dans la profession enseignante: passons à l'action! tenu les 20 et 21 mai au Centre des Congrès de Laval

- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini, J.F. Desbiens (Eds) *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke, QC: Editions du CRP.
- E. Nigris (Ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Noto, G. (2001). *La formazione che cambia: contenuti, percorsi e processi culturali nella società della globalizzazione e dei nuovi saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto*. Il Mulino, Bologna.
- OCSE/CERI (Ed.) (1998). *Analisi delle politiche dell'istruzione*, Roma, Armando.
- OCSE (2005). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, in <http://caliban.sourceoecd.org/vl=1367948/cl=13/nw=1/rpsv/cgi-bin/fulltextew.pl?prpsv=/ij/oecdthemes/99980029/v2005n6/s1/p11.idx> (consultato in marzo 2013)
- OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Oliver M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice*. Houndmills UK: Palgrave.
- OMS (1980). Organizzazione Mondiale della Sanità. *Classificazione of Impairments, Disabilities and Handicaps. (ICIDH)*. Trento: Erickson.
- OMS (2004). Organizzazione Mondiale della Sanità. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute: ICF versione breve* (trad. it), Trento: Erickson
- ONU (Ed.). 2006. *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* – New York: Nazioni Unite – consultabile in italiano all'indirizzo: [http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/ SpacesStore/83ec5eae-a6e7-4890-9074-6fac6e351dc2/conv_onu_disabilita.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/83ec5eae-a6e7-4890-9074-6fac6e351dc2/conv_onu_disabilita.pdf).
- OMS (2007). Organizzazione Mondiale della Sanità. *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*. <http://www.who.int/classifications/icf/en/> (ver. 12.06.2013).
- OMS (2011). *Rapporto Mondiale sulla Disabilità*. Ginevra: OMS.

- Ouane, A. (2008). Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning. Documento presentato alla Conferenza Internazionale dell'UNESCO sull'Istruzione – “L'integrazione scolastica: la strada per il futuro” – 48° Sessione di Ginevra del 25–28 Novembre 2008.
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continue. In G. Carlier, J.P. Renard, L. Paquay (Eds.) *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione. In M. Altet, E. Chartier, L. Paquay, P. Perrenoud (Eds.) *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Parisi, D. (2007). Il vecchio e il nuovo paradigma della formazione (pp. 249-263). In C. Montedoro, D. Pepe (Eds.) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*. Firenze: Giunti.
- Parlamento Europeo (1997). *Relazione sul Libro Bianco della Commissione su Istruzione e Formazione - Insegnare e Apprendere - Verso la società conoscitiva*, DOC_IT\RR\321\321059 PE 220.593/def., 24/02/1997.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, Dicembre, 2011, 107-111.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels, *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 45-48.
- Perrenoud, F. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull' habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In M. Altet, E. Chartier, L. Paquay, P. Perrenoud (Eds.) *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Petter, G. (2006). *Il mestiere dell'insegnante*. Firenze: Giunti.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday, (trad. it. La conoscenza inespresa. Armando, Roma, 1979).
- Pontecorvo C., Ajello A.M., & Zucchermaglio C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: Led.

- Pontiggia, G. (2009). *Nati due volte*. Trento: Editore Oscar Mondatori.
- Portugal 2007. Portuguese Presidency of the Council of the European Union Conference 'Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning'. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27-28 September 2007.
- Premoli, S. (1992). *Il soggetto in divenire*. Milano: Cortina Libreria.
- Premoli, S. (2007). Il rapporto del soggetto col sapere nella relazione d'insegnamento-apprendimento. In L. Mercadante (Ed.) *Coprogettare l'apprendimento*. Carocci: Roma.
- Quaglino, G.P., Casagrande, S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino, G.P. (2005). *Fare formazione*. Milano: Cortina.
- Quaglino, G.P. (2006). *Scritti di formazione*. 3. 1991-2002. Milano: Franco Angeli.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente – Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2006/962/CE – IT 1 394/10.
- Reding, V. (2002). Prefazione, in Eurydice, Questioni chiave dell'istruzione in Europa, vol. 3. La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale, in <http://www.eurydice.org> (consultato in marzo 2013).
- Revans, R.W. (1983). *ABC of Action Learning*. UK: Chartwell Bratt, Bromley.
- Russell, T., McPherson, S., Martin, A. K. (2001). Coherence and Collaboration in teacher Education reform, *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55.
- T. Russell, J. J. Loughran (Eds) (2007). *Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, relationships and practices*. London UK: Routledge.
- Ryan, T.G. (2009). An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187.
- Santoianni, F., Straiano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Bari: Editori Laterza.

- S. Scanagatta (Ed.) (2004). *Formazione insegnante: i fabbisogni formativi e lo sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della riforma del sistema scolastico italiano*. Padova: Cleup.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso M. A.(2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia:Vannini Editrice.
- P.R. Scholtes (Eds.) (1990), *The Team Handbook*. U.S.A.: Joiner Associates Inc.
- Schön, D.A. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in *The Profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1993). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books (trad. it. Il professionista riflessivo, Bari, Dedalo).
- Scurati, C. (1976). Oltre il programma, verso il curricolo. In AA.VV., *Insegnare per educare*. Napoli: Morano.
- C. Scurati (2002). (Ed) *Professionalità formativa per dirigere*. Brescia: Ed. La Scuola.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Shulman, L. (2007). Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference. February 2007. New Orleans.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching*, 13(4), 377-397.
- Spagnolo, L. (2007). La co-produzione: come e perché si apprende. In L. Mercadante (Ed) *Coprogettare l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- G. Stella, L. Grandi (Ed) (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti.
- Stewart, D.W., Shamdasani, P.N.,(1990). *Focus Group. Theory and Practice*. Sage: Newbury Park, CA.
- Summa, I. (2011). *Autonomia aspetti giuridici, organizzativi, educativi*. Napoli: Tecnodid.
- Tabarelli, S., Pisanu, F. (2013). Dall'integrazione all'inclusione (non solo per i BES). *I quaderni della ricerca*, 3, 23-30.
- A.Tashakkori, C. Teddle. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

- Tatto, M.T. (2006). Education Reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45, 231-241.
- Taylor, C., Nolen, S. (2004). *Classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice.
- Teddle, C., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teruggi, L. (2007). *Percorsi di lingua scritta – esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Milano: Edizioni Junior.
- Tomassini, M. (2007). Identità e riflessività nelle organizzazioni. In A. Talamo, F. Roma (Eds) *La pluralità inevitabile. Identità in gioco nella vita quotidiana* (pp. 214-242). Milano: Apogeo.
- Tudball, L. (2007). Professional learning Communities: Exploring their power and influence in teacher professional learning. In A. Berry, A. Clemans, A. Kostogriz, (Eds.) *Dimension of professional learning. Professionalism, Practice and Identity* (pp. 120-135). Rotterdam: Sense Publishers.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: Spagna.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Viteritti, A. (2004). Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola. In L. Benadusi, F. Consoli (Eds.) *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia* (pp. 101-146). Bologna: Il Mulino.
- Vygotskij, L. S., (1954). *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti-Barbera.
- Waddington, S. (1997). Relazione sul Libro Bianco della Commissione su Istruzione e Formazione - *Insegnare e Apprendere - Verso la società conoscitiva*, DOC_IT\RR\321\321059 PE 220.593/def., 24/02/1997, in: <http://www.europarl.europa.eu/sidesSearch/sipadeMapUrl.do?PROG=REPORT&language=IT&startValue=4870> (consultato in marzo 2013).
- Wang, J., Odell, S.J. (2002). *Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review* *Review of Educational Research*, 72 (3), 481-546.

- Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Watt, H., Richardson, P., & Tysvaer, N. (2007). Profiles of beginning teachers' professional engagement and career development aspirations. In A. Berry, A. Clemans, A. Kostogriz (Eds.) *Dimension of professional learning. Professionalism, Practice and Identity* (pp.155-176). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wenger, E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi Organizzativi*, 1, 11- 34.
- Wenger, E., Mc. Dermott Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1998).
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on enquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Worthy, J. (2005). It Didn't Have to Be so Hard: The First Year of Teaching in an Urban School. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 379-398.
- Younger, M., Brindley, S., Pedder, D., & Hagger, H. (2004). Starting points: student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 245-264.
- Zeichner, K. & Conklin, H.G. (2008). *Teacher Education programs as sites for teacher preparation*. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Zermatten, J., (2005). *Droit à l'éducation; solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion: Institut International des Droits de l'Enfant.
- Zucchermaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda*. Roma: Nis.

Riferimenti normativi

C.M. 8 agosto 1975, n. 227 - Interventi a favore degli alunni handicappati

D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970 - Norme di scuole aventi particolari finalità (Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 21 aprile 1976, n. 104)

D.M. 3 giugno 1977 - Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da preporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità. (Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 15 luglio 1977, n. 192).

Legge 4 agosto 1977, n. 517 - Valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. (Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 18 agosto 1977, n. 224).

C.M. 3 settembre 1985, n. 250 (prot. n. 2402) - Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap.

D.M. 24 aprile 1986 - Approvazione dei programmi dei corsi biennali di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo operante in attività di sostegno agli alunni handicappati frequentanti la scuola comune materna e dell'obbligo o iscritti alle scuole aventi particolari finalità.

D.M. 14 giugno 1988 - Approvazione dei programmi dei corsi biennali di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo operante in attività di sostegno agli alunni handicappati frequentanti la scuola comune materna e dell'obbligo o iscritti alle scuole aventi particolari finalità.

Legge 19 novembre 1990, n. 341 - Riforma degli ordinamenti didattici universitari.

Parere Consiglio di Stato 10 aprile 1991, n. 348 - Quesito in materia di valutazione degli allievi portatori di handicap psichico, nelle scuole secondarie di II grado (Sentenza Corte Cost. n. 215/1987)

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate." (Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.)

D.M. 27 giugno 1995, n. 226 - Nuovi programmi corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75 in G. U. n. 214 del 13/09/1995.

Legge 15 maggio 1997, n. 127 - Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo.

D.M. (MURST) 26 maggio 1998 - Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria (Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 3 luglio 1998, n. 153).

D.I. 24 novembre 1998, n. 460 - Norme transitorie per il passaggio al sistema universitario di abilitazione all'insegnamento nelle scuole e istituti d'istruzione secondaria ed artistica

D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 - Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.

D. M. (M.I.U.R./SSIS) 20 febbraio 2002 - Autorizzazione alle Università attraverso le SISS ad attivare nuovi corsi di specializzazione di almeno 800 ore riservati a docenti già abilitati.

Legge 28 marzo 2003, n. 53 - Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 12 novembre 2004 n.26).

Decreto 22 ottobre 2004, n.270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.

D.L. 17 ottobre 2005, n. 227 - Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'articolo 5 della Legge 28 marzo 2003, n. 53 (Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 4 novembre 2005, n. 257)

D.M. 16 Marzo 2007 - Determinazione delle classi delle lauree universitarie. Pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 9 Luglio 2007, n. 155.

D.L. 25 giugno 2008, n. 112 - Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria

Legge 3 marzo 2009, n. 18 - Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.

D.M. 10 settembre 2010, n. 249 - Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'art. 104 della Legge n. 104 del 05/02/1992 “Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”»

D.M. 27 dicembre 2012 - Aspetti innovativi e indicazioni per le scuole. Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica

C.M. 8 agosto 1975, n. 227 - Interventi a favore degli alunni handicappati

D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970 - Norme di scuole aventi particolari finalità (Pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 21 aprile 1976, n. 104)

Appendice 1 – Scheda di coerenza

3 incontro,2012

NOME COGNOME

GR N.

- area disciplinare:

SCOPO:

A-Domanda - situazione generativa <u>utilizzata</u>	B-Scopo <u>implicito</u> perseguito dal docente	C-Strategia: cosa- come ha formulato la richiesta	IL GRUPPO rileva:	
			i dati di COERENZA dei PRODOTTI conseguiti dagli alunni	i dati sui MATERIALI utilizzati
IL GRUPPO IN PRESENZA ESPRIME IL PROPRIO PARERE SULLA COERENZA tra A+B+C:				
Ri-progettazione del Coprogetto avendo assunto quanto detto/fatto dagli alunni, dagli esiti dell'autocoalutazione e dai suggerimenti delle colleghe tirocinanti. Si fa presente che la Ri- progettazione e' solo un adeguamento delle strategie/materiali per realizzare tutti insieme il CO- progetto col massimo dei risultati.				

Appendice 2 – Questionario “Concezioni e credenze sull’inclusione scolastica”

1/13

Caro tirocinante,

hai già effettuato alcune ore di osservazione in classe per cui probabilmente cominci ad avere qualche ipotesi di lavoro. Prima del prossimo incontro in aula ti chiediamo di compilare il seguente questionario che ci aiuterà a comprendere meglio le tue esigenze formative e a migliorare il nostro servizio.

La compilazione richiederà circa 20 minuti. È indispensabile cominciare la sessione e concluderla una volta aperta, non è possibile riprenderla in un secondo momento, pertanto ti chiediamo di organizzarti affinché tu possa rispondere alle domande.

Sperando che il percorso di formazione sia di tuo gradimento, ti auguriamo buon lavoro!

Lo staff

Anagrafica

Matricola

Hai conseguito la laurea in Scienze della Formazione?

- Si
- No

Durante il corso ADA stai lavorando anche come docente presso una scuola pubblica/privata?

- Si
- No

Se hai risposto si alla domanda precedente, indica quale tipologia:

- Infanzia
- Primaria

Se hai già lavorato come insegnante, indica gli anni di servizio.

I dati raccolti saranno trattati in forma anonima nel pieno rispetto del D.lgs. 196/2003

- accetto

1 Tutti gli alunni sono trattati come se non ci fossero limiti al loro apprendimento?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

2 Le attività e l'organizzazione on-line permettono l'apprendimento tra pari?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

3 Tutti gli insegnanti e il personale di sostegno sono coinvolti nella progettazione curricolare?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

4 Tutti gli alunni vengono incoraggiati ad apprezzare i risultati dei compagni?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

5 Tutti gli insegnanti e il personale di sostegno sono coinvolti nella scelta dei criteri di valutazione?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

6 La collaborazione tra il personale docente è un modello per la collaborazione tra alunni?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

7 E' visibile il valore aggiunto dato dall'insegnante negli esiti della formazioneeducazione di ciascun alunno?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

8 È possibile rilevare nella valutazione i diversi livelli del processo di apprendimento di ciascun alunno?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

9 Gli indicatori per la valutazione dei processi, tratti dalle teorie disciplinari e dalle teorie dell'apprendimento, possono modificare il sapere ingenuo del docente?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

10 Tutti gli alunni vengono incoraggiati a essere orgogliosi dei risultati che hanno raggiunto?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

11 Il sostegno reciproco viene considerato importante tanto quanto l'apprendimento disciplinare?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

12 Tutti gli alunni conoscono gli obiettivi di apprendimento?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

13 La diversità viene considerata un'importante risorsa per l'apprendimento piuttosto che un problema?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

14 I materiali curricolari e le situazioni generative tengano conto delle conoscenze, delle esperienze e degli interessi di ciascun alunno?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

15 L'ambiente di insegnamento/apprendimento è pensato con attenzione alle relazioni tra: alunni, insegnanti, pratiche educative e didattiche?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

16 E' possibile che l'insegnante inviti il gruppo-classe a suggerire un aiuto sulle difficoltà espresse da un alunno?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

17 Il consiglio di classe e gli alunni comprendono che l'organizzazione della classe deve riflettere le diversità di ogni alunno?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

18 Come insegnanti è possibile far partecipare tutti gli alunni alla discussione sulle attività da svolgere?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

19 Viene compreso che chiunque può incontrare ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

20 Gli alunni della classe sono coinvolti nella riflessione autovalutativa per superare le proprie difficoltà?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

21 Gli insegnanti evitano di etichettare gli alunni secondo nozioni abiliste o Bisogni Educativi Speciali?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

22 È possibile consolidare, monitorare, potenziare i processi di ogni alunno di quel contesto classe?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

23 E' possibile un confronto fra insegnanti di diverse classi sul sapere e sui processi osservati-rilevati?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

24 E' possibile che ogni insegnante ponga attenzione a non circoscrivere “troppo” le attività, rinunciando alla gestione del controllo?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

25 La classificazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali può portare alla loro svalutazione ed esclusione?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

26 Ogni insegnante cerca di comprendere le abilità sottese alle azioni messe in campo da ogni alunno?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

27 E' possibile favorire l'interazione fra conoscenze disciplinari e conoscenze possedute dagli alunni?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

28 L'insegnante e gli alunni hanno chiaro che l'origine della discriminazione è nell'intolleranza delle differenze?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

29 E' possibile favorire l'interazione fra conoscenze disciplinari e conoscenze possedute dai docenti?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

30 Gli insegnanti considerano la situazione di handicap come frutto dell'impatto degli atteggiamenti?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

31 Nella progettazione disciplinare è possibile che nessuno venga escluso?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

32 E' possibile utilizzare forme diverse di organizzazione per promuovere il dibattito culturale?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

33 E' possibile costruire con gli alunni gli indicatori di valutazione dei processi di apprendimento?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

34 L'insegnante svolge o fa svolgere il ruolo di *tutoring* o *peer tutoring* per costruire competenze autovalutative negli alunni ?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

35 I genitori possono essere coinvolti nei processi di valutazione?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

36 Nella progettazione disciplinare sono presenti elementi espliciti a qualche teoria scientifica?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

37 La valutazione serve per orientare le azioni di apprendimento del singolo alunno e del gruppo classe?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

38 È possibile pensare a criteri omogenei di valutazione per tutti gli alunni?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

39 La valutazione può mostrare l'evolvere dal sapere ingenuo al sapere scientifico?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

40 La cultura educativa valorizza il "pensare" ?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

41 E' possibile che il progetto della classe possa essere realizzato a livello personale da ogni alunno o da ogni gruppo?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

42 E' possibile che la classe sia un punto di riferimento agli alunni quando si trovano di fronte a un problema di apprendimento?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

43 Vengono monitorate le abilità affettivo-socio-relazionali-civiche?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

44 E' possibile soddisfare gli interessi di ogni alunno scaturiti dai processi di apprendimento?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

45 E' possibile per gli alunni comprendere il potere delle differenze?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

46 E' possibile che riconoscendo le diverse competenze degli alunni questi siano un punto di riferimento per la classe?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

47 È possibile valutare nella relazione come l'insegnante si adatti all'apprendimento del singolo alunno/gruppo?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

48 E' possibile problematizzare lo stereotipo culturale della disabilità?

- Necessito di più formazione
- Non sono d'accordo
- Concordo abbastanza
- Concordo

Appendice 3 – Linee guida focus group

Focus Group

14 e 19 giugno 2012

Formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti e percorso formativo del tirocinio ADA

ACCOGLIENZA

CONTRATTO DELL'INCONTRO: non valutazione, disponibilità all'ascolto, partecipazione, non censurare libertà di espressione

PRIVACY: Videoripresa e registrazione, utilizzo dei dati raccolti video-audio

GIRO TAVOLO: Raccolta dati socio demografici- piantina

1)QUAL E' LA VOSTRA IDEA DI FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI?

2)QUAL E' LA VOSTRA IDEA RISPETTO ALLA FORMAZIONE DEL TIROCINIO ADA A CUI AVETE PARTECIPATO?

3)QUALI ASPETTATIVE AVEVATE E QUALI I RISCONTRI TROVATI?

4)QUALI LE FASI ED IL SENSO DEL PERCORSO FORMATIVO?

5)ALLA LUCE DIVERSI PUNTI DI VISTA EMERSI, PROVIAMO A CONDIVIDERNE ALCUNI COMUNI

Ringraziamenti e restituzione dei risultati