



None excluded. Transforming schools and learning
to develop inclusive education

Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'appren-
dimento per realizzare l'educazione inclusiva

Conference Proceedings

Atti del Convegno

University of Bergamo - Università di Bergamo

None excluded. Transforming schools
and learning to develop inclusive
education.

Nessuno escluso.
Trasformare la scuola e l'apprendimento
per realizzare l'educazione inclusiva.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

Edited by/ A cura di

Fabio Dovigo

Clara Favella

Anna Pietrocarlo

Vincenza Rocco

Emanuela Zappella

This ebook is published in Open Access under a Creative Commons License Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).

You are free to share - copy, distribute and transmit - the work under the following conditions:

You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

You may not use this work for commercial purposes.

You may not alter, transform, or build upon this work.



© University of Bergamo - Università di Bergamo 2016

ISBN 978-88-974132-0-2

<https://aisberg.unibg.it/handle/10446/61810>

Table of contents - Indice

Introduction - Introduzione	5
<i>Scientific Research - Ricerche Scientifiche</i>	
Progettare l'inclusione a scuola: analisi di bisogni formativi e modello di ricerca-formazione	48
Progettare e valutare a scuola: lo sguardo degli insegnanti	51
Fuori dalla rete. Un'indagine sull'impatto dell'uso di Internet sulle abilità linguistiche degli studenti con BES nella scuola secondaria di I grado	56
Costruzione di ambienti inclusivi a priorità analogica per la disabilità intellettiva nelle classi della secondaria di secondo grado	60
Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole	65
KINDclusief (CHILDinclusive)	70

Inclusione, una comprensione profonda. Gli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti tra valori e pratica.	75	Il recupero scolastico dei bambini stranieri. Una ricerca-intervento con il coinvolgimento degli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria	133
ADVP for inclusive education	80	Il ruolo dell'insegnante nella progettazione di percorsi didattici inclusivi: dalla formazione iniziale dei docenti al contesto classe	137
Learning styles in inclusive education	86	Promuovere pratiche inclusive attraverso l'orientamento: una ricerca nel contesto palermitano	141
Strumenti per la partecipazione e l'inclusione. Indagine sui Piani annuali per l'Inclusività	92	School assessment of the children with SEN included in mainstream classes	145
Index per l'inclusione e rapporto di autovalutazione: una sinergia possibile	96	L'attrazione speciale. A quali condizioni si sceglie ancora la scuola speciale?	150
Rappresentare i bisogni educativi speciali. Un'indagine esplorativa	99	L'ambientamento del bambino con disabilità nel nido d'infanzia	154
Progettare l'inclusione a scuola attraverso le performing arts	104	Workshops in teacher inclusive training: First research findings and students' own voices	159
Quale collaborazione a scuola? Le prospettive dei docenti sul co-teaching	109	Esplorare le culture inclusive dei Dirigenti Scolastici	166
Integration? Inclusion? Not my priority - A case-study of 'Inclusive Education and Processes of Professionalisation in Teachers of Academic Secondary Schools in Vienna, Austria'	114	Come costruiscono i bambini il concetto di differenza? Una ricerca esplorativa	170
Integration, inclusion and categorizations in the Danish public school	119	Profile questionnaire of inclusive primary schools in Catalonia. Relationship between the inclusive center profile and academic achievement of primary schools in Catalonia. Preliminary results.	174
Inclusion from Children's Perspective	123		
Student Voice: uno strumento per collezionare il punto di vista e l'opinione sull'integrazione scolastica degli alunni con sindrome di Down	127		

Trasformare le sfide in opportunità: a scuola di resilienza	179	Good Practice: seeing, hearing and feeling diversity through tutoring projects at the Artevelde University College (Professional Bachelor in Education: Secondary Education)	221
Research on the Index-process	185	Trying to close the gap... social emancipation through early childhood education	226
Antecedent events associated with the occurrence of challenging behavior exhibited by children with intellectual disabilities	189	Laboratorio di cucina e integrazione	230
Social inclusion of vulnerable groups through participatory and emancipatory approaches. Implementing active citizenship and socially innovative actions in the framework of civil & human rights model of disability	194	<i>Good Practices - Buone Prassi</i>	
Formazione iniziale degli insegnanti e inclusione: una ricerca-formazione sui dispositivi metacognitivi inclusivi	199	Processo al Global Warming: webquest e teatro	236
Educazione formale e informale per il successo formativo nell'istituto professionale	204	“Pari o (dis)pari? Il gioco del rispetto” Una proposta educativa per promuovere il rispetto di genere	241
		“Solo insieme ce la faremo!”	246
<i>Posters</i>		“Mathemart – insegnare matematica nel laboratorio teatrale”	251
Come ali di farfalla. Percezioni di insegnanti ed educatori sull'incontro tra disabilità e differenza culturale.	212	Lo spazio come strumento di crescita. La scuola inclusiva: progetto di adeguamento delle procedure e degli spazi esistenti	253
Nessuno escluso: una proposta di analisi e di cambiamento alla ricerca di un sistema educativo diverso e più inclusivo	216	Includiamoci: piccoli e grandi, scuola e comunità. Barriere da abbattere, esperienze da costruire	256

Tracce Open per il Garda. Matematica e cittadinanza per l'inclusione	261	Inclusive education: motor, motivation and possibilities	315
Incontriamoci musicando	266	“Maironi da Ponte for Inclusion”	320
Pratiche collaborative tra insegnanti, educatori e assistenti sociali nel lavoro con le famiglie neglienti: il programma P.I.P.P.I.	271	“Uno come noi: un'esperienza extra-scolastica in ottica inclusiva”	322
Equ(al)ità, ovvero: come accogliere la sfida della qualità per promuovere equità e inclusione. L'esperienza dell'Istituto Onnicomprensivo annesso al Convitto Colombo di Genova.	275	IncludiamoCI: “Piccoli e grandi, scuola e comunità’. Barriere da abbattere, esperienze da costruire	325
La partecipazione sociale e l'abitare indipendente. Il disabile adulto e gli appartamenti a bassa soglia. Il caso del GAP di Bologna.	283	L'approccio terapeutico all'insuccesso scolastico: il modello del Centro Diurno L'Aliante	328
L'inclusione della scuola nella rete territoriale per includere le risorse educative	288	Insegnare insieme per apprendere insieme: verso la sfida dell'eterogeneità come risorsa	333
A ciascuno la sua Kryptonite. Supereroi e disabili in aula: un progetto in Brianza	293	“Let's color life” - project for helping the inclusion of children with special educational needs in mainstream schools with the support of volunteers`networks	338
Un'esperienza di Peer Education ai Corsi di Idoneità diurni del Polo Manzoni del Comune di Milano: non essere esclusi e non restare indietro	296	Come permettere il successo formativo agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento	342
Il bello della diversità	302	Frequenza 200: Buone prassi a S. Basilio	347
Comune di Bergamo e cooperazione sociale: un network inclusivo	309		

Introduzione

Fabio Dovigo
University of Bergamo

Schools as inclusive organizations: coming a long way

The effort to foster inclusive education in schools as a community endeavour, which involves the growth of connections based on the valuing of diversity, contrasts sharply with the current tendency to assess academic success in terms of individual performance.

The ranking systems increasingly adopted worldwide to reinforce pupil stratification according to school attainment tend to reduce students to the bearers of results, dramatically impoverishing the complexity and wealth of educational experience (Slee, 2011). Thus, the urge to promote the active engagement of community stakeholders in creating more diverse and dynamic schools implies a claim to achieving more equity and social justice in educational settings. However, such an involvement is not just the consequence of assuming an ethical, value-based perspective of what education is supposed to be today, but also reflects the current evolution of school organization (Apple, 2014; Ball, 2010a; Ballantine, Hammack, 2012; Young, Muller, 2016).

As organizations, schools are services that deliver immaterial products, namely the transfer of knowledge and competences from one generation to the next. Nevertheless, schools are not operating in a void, but what they do reverberates in the socio-economic and cultural environment they belong to (Biesta, 2010; Fullan, 2010). In an industrial society, school was expected to reproduce knowledge and competences that were essentially stable and clearly defined. The degree of flexibility and innovation required from schools was quite low, as instruction was intended to supply pupils with a basic package of information and skills (Brown, Lauder, 1992). In parallel with the growth of the Fordist production model, intended to provide affordable commodities to a large number of customers, schools were shaped as a mass organization designed to provide a standard set of abilities, in an age where teachers

and books were the actual repository of all knowledge not grounded in direct experience. Consequently, schools were developed as bureaucratic machines, that is, as organizations based on the rationalization and formalization of the knowledge transfer process (Skrtic, Sailor, Gee, 1996). School staff work was conceived according to the notion of labour division: every teacher would contribute to a specific portion of the overall task of educating children, combining and coordinating this individual effort in a tightly coupled way. Briefly, teaching was envisioned as a mechanical task which, to ensure the efficient functioning of the organization, should be grounded in clear procedures in order to achieve a predetermined goal. This model was similar to the assembly of prefabricated furniture provided in kit form. Following the proper sequence of actions described in instructions would guarantee the successful building of the intended object.

However, the actual process of teaching and learning has always been quite different from this machine-like picture. First of all, being an immaterial product, knowledge transfer cannot be likened to the in-line assembly of a physical object such as the famous Ford model T car, which was initially offered in a very basic version (just one colour – black – and no other accessories). Nor can it be compared, for example, to the production of a modern pair of sneakers, which is sold in different sizes and colours. Instructional activity is more complicated than a repetitive copy and paste process or the straightforward acquisition of information by rote. Even the very first scientific theory about learning, behaviourism, which was formulated during the same years in which Ford

was refining the standard procedures for mass production, recognizes that the learning process requires more than just enhanced repetition. It needs motivation, support, and adaptation to the specific learning style of the student. Moreover, the workers in an assembly line are quite interchangeable, as the level of specialization implied by a serial task is generally low. On the contrary, a schoolteacher's profile is based on specialization, which reflects their level of education, focus on specific ages and curriculum content, and the skills they acquire during their working life. Becoming an accomplished teacher requires years of training and practice. Furthermore, specialization entails that a teacher's job cannot be described as a fixed set of basic actions. Only a small percentage of teaching activities can be portrayed in terms of routines, as most of the time is invested in modulating different types of content and strategies to deal with the students' reactions and questions to the task initially proposed. In turn, students' reactions and questions cannot easily be planned in advance, as they vary depending on several factors such as, for example, level of interest, cooperation, or elaboration a certain topic is able to prompt. Additionally, not only is a certain amount of flexibility embedded into everyday learning, but teachers also typically work in parallel, not in a line. That means that, for example, math content is not a prerequisite for history class and vice versa. Strict content alignment between disciplines is the exception, not the rule. The features of this organization identify schools as professional bureaucracies, based on specialized and de-synchronized activities that are only loosely coupled (Moran, 2009; Skrtic, 2004; Weick, Orton, 1990). As a consequence,

more than the assembly of a kit, schools can be envisioned as a puzzle, which teachers cooperate to complete according to the principle of equifinality. In both cases, the final result is well known in advance. Nevertheless, in composing a puzzle there is no predetermined sequence that dictates how to put the pieces together, as different sequences are possible.

To summarize, from the beginning of the industrial era, schools have been structured as organizations created to produce a programmed performance – the internalization of essential information and knowledge by the pupils – through the delivery of instruction. Consequently, the definition of schools as bureaucratic machines, based on the fulfilment of rational and formal operation plans carried out by teachers working in tight coordination, largely dominated during that time. Nevertheless, actual learning could not be easily reduced to that model, as teaching is a specialized and loosely coupled activity that pursues programmed objectives through multiple and adaptable strategies. Consequently, school organization has always been structured more as a professional bureaucracy than a mechanical one.

The knowledge society revisited

As we previously noted, the abovementioned dialectic between the mechanical and professional view of schools as bureaucratic organizations has been deeply linked to the rise of industrialization and mass production in modern society during the nineteenth and twentieth centuries. However, in the last few decades the scenario has changed dramatically. The For-

dist mechanistic organization we described, characterised by formal hierarchy, bureaucratic rules and close control, was especially suited to multiply mass production under stable conditions. Starting from the '60s, the growing complexity of the socioeconomic situation emphasized the need for new organizational structures, better able to deal with the evolution and dynamic conditions of the globalized environment. According to Burns and Stalker (1961) such structures would assume an organic form, consisting of a high degree of flexibility and informality, as well as decentralized authority and open communication. Organic organizational forms (or adhocracies) were thought to be more adaptable to unstable conditions, thanks to the adoption of collaborative problem-solving, which could facilitate adjustable and quick responses. This in turn required a change in the way workers' skills were conceived. Fordist work was based on improving efficiency and productivity by standardizing production tasks according to the Taylor workflow analysis. As labour was measured in quantity rather than quality, workers were seen as an essentially interchangeable workforce. Nevertheless, this picture did not match the emerging economic landscape, where workers' knowledge and know-how would become increasingly relevant compared to the traditional capital made of factories, machinery and equipment. As the mechanistic model of organization was declining during the affirmation of a dynamic knowledge-intensive economy in the '70s and '80s, a new theory of human capital arose, highlighting the key role of workers' initiative and creativity in developing new ways of production. In his book *The Coming of Post-Industrial Society* (1976), sociolo-

gist Daniel Bell described what he foresaw as an imminent shift from the industrial economy founded on the scaled-up production of goods to a post-industrial economy based on the development of services, information, and communication, defining it as the beginning of a “knowledge society”. This post-industrial society would focus primarily on research and development as sources of innovation.

In what has been portrayed as “the new era of knowledge economy”, the value of mass production of goods and services is not provided by an increasing amount of standardization, but rather based on the ability to ensure technological innovation and flexible customization through the knowledge developed by highly skilled workers (OECD, 2001). In a globalised economy the generation and development of knowledge proves to be the key factor to competitive business. As outsourcing strategies continuously reduce production costs, the demand for low-skilled labour decreases as the need for highly skilled labour simultaneously grows. Consequently, investing in the creation of new knowledge is assumed to be pivotal to ensure socio-economic progress. One of the most influential supporters of the knowledge economy theory, Robert Reich, effectively depicted the way innovation and technology have become crucial in supplying commodities and services not based on standardized production, but on diversification. Developing intelligence of constant variations in consumers’ inclination towards goods and services would allow companies to continue to thrive and be profitable, as “profits depend on knowledge of a certain medium (software, music, law, finance, physics, film, and so on) combined with knowledge of a certain mar-

ket.” (Reich, 2001: 120). Thus, instead of being asked to leave their brain outside the organization in order to perform elementary and repetitive tasks, workers are now encouraged to use initiative and ingenuity to bolster companies’ strategies and boost their careers. Not only is knowledge regarded as the essential component fuelling new forms of production, as in the Bell prophecy, but it has also become the core product of the work activity itself, as many professions are increasingly based on skills related to technology, communication, problem solving, and the ability to work in teams.

All in all, three dimensions can be identified as complementary elements of the knowledge society structure (Hargreaves, 2003). The first is associated with the increased amount of scientific and technological data production available today. The second refers to the way information and knowledge are combined and disseminated in an economy more and more founded on the supply of services. Finally, as it becomes the primary output of organizations, knowledge requires a constant investment in supporting product innovation by encouraging the emergence of learning and practices based on extensive teamwork and collaboration. Nevertheless, as we noted, the enthusiasm that initially surrounded the arrival of the knowledge society paradigm onto the global scene in the ‘90s has progressively cooled down, as the downsides of the new labour system have become apparent. The promise of post-industrial economy to free creativity and inventiveness has been transformed into a permanent condition of insecurity, as workers are asked to restructure their personal life in order maximize not only initiative and cognitive competences, but also

the amount of flexibility and adaptability required to ensure the pursuit of surplus value from globalized organizations. Even scholars such as Brown and Lauder, who supported a positive view of the knowledge society from the very beginning, recently acknowledged that such an optimistic image was quite deceptive:

To date, the productivity of new technologies in offices and professional services has been disappointing in much the same way that it took decades to realize the potential of factory production. Companies have responded by trying to reduce the cost of knowledge work through a process of knowledge capture that we call digital Taylorism. The same processes that enabled cars, computers, and televisions to be broken down into their component parts, manufactured by companies around the world, and then configured according to the customer's specifications are being applied to impersonal jobs in the service sector - that is, jobs that do not depend on facing a customer (Brown, Lauder, Ashton, 2011: 8).

The joint dynamic of the global race towards the development of a highly skilled workforce and the global spread of information and knowledge made possible by the continual expansion of Internet-based technologies created a new bracket of highly skilled, low-wage workers, who are the mass of manoeuvre of contemporary "knowledge wars", through which companies are continuously attempting to outsmart economic competitors (Brown, Lauder, 2001). As a result, instead of enhancing and appropriately rewarding the increasing investment in highly educated competences made by individuals in order to deal with the global labour market thanks to their creativity, we face today a neo-Fordist scenario based on extended fran-

chising and subcontracting of intellectual jobs that are increasingly standardized, automated, and, in the long run, progressively eliminated. To change this situation we need to reconsider the way knowledge is developed and managed in education.

Is learning just another mass product?

Even though knowledge is a widespread term applied to the economy or society, it usually refers to a static conception of something that can easily be wrapped up and transferred, even in large quantities. The success of the Internet widely contributed to propagating this image of knowledge as an object, a commodity readily available for multiplication. However, what is actually at stake in contemporary society is not just the transfer of information packages, but the process of developing and using knowledge. We don't just limit ourselves to absorbing data, as knowledge always implies a degree of active participation in looking for, selecting, and assessing information (Bentley, 1998; Biesta, 2011; Jarvis, 2009). Learning, both in formal and informal terms, is an especially critical component of such a process. Starting in the '50s, Western countries have witnessed a booming phase of mass education, with huge investments in instruction, the building of new schools, and the training of teachers who are well qualified, highly committed, and adequately paid (Hargreaves, 2000). The professional status of teachers was greatly reputed not just in Finland – as happens today – but everywhere. As we noted,

even though schools were conceived with the Fordist model of production in mind, teachers were always able to preserve a distinctive condition as a specialized and largely autonomous workforce. However, the need to homogenize teachers' activities was limited, as teaching was based on a very simple formula essentially made of lectures, individual work, the question-and-answer method, and paper-and-pencil assessment. By the '60s, this framework started to change: concurrently with the formulation of the human capital theory and the development of new forms of production, the debate on education gradually focused on the way schools could ensure the achievement of higher skills as key levers for economic expansion (Fitzsimons, 1999; Somekh, Schwandt, 2007). Moreover, traditional investigation into instruction and behaviour was replaced by research on learning, as well as teaching goals progressively shifting from providing information to helping students achieve competences in order to develop ideas and solutions. During the same period, it became apparent that education could not be confined only to young generations, as the advent of post-industrial society emphasized the need for lifelong learning, thereby contributing to a wide expansion of the public involved in continuous education (Jarvis, 2009).

These challenges have been further heightened by the acceleration towards an economy based on perpetual innovation and extended digitalization. Public bodies and the private sector seem today equally concerned about the ability of schools to provide the level of expertise required to sustain international competition. As Robertson (2005) notes, this claim usually takes the form of a popular syllogism: knowledge overcame re-

sources (labour and capital) in securing long-term economic growth; education has a pivotal role in developing knowledge; therefore education has to be reformed to respond in new ways to the demands of the knowledge economy. Nevertheless, although there is a general consensus about the need for educational change, opinions about how this change should be managed diverge substantially. Many options are based on the premise that quantity is the key factor: we just need "to do more of the same thing". More schooldays, more hours daily spent on studying, more courses and extra courses, more focus on the "right" academic path starting from nursery school, and so on. Students are pushed to commit over and over, to fill up their time and brains in view of a far-away, exciting future. This way, they learn that education is not connected to the present, but implies a kind of saturation in which the search for personal meaning is systematically postponed, in a way quite similar to bulimic behaviour. Unsurprisingly, an increasing number of students do not fit into this scenario, ending up being marginalized or expelled from the system.

As we already noted, this erroneous assumption that boosting quantity will eventually produce quality is reinforced by the adoption of policies focused on the measurement of student attainment through standardized tests. This in turn increasingly translates into forms of curricular prescriptions and micro-management of teachers' activities (Hodkinson, 2005; Hyslop-Margison, Sears, 2010). On the one hand, this perspective reduces education to getting good grades in some specific areas (language, math, and sciences), failing to recognize that the most relevant skills school is required to deliver in a lear-

ning society refer not to technical knowledge (which quickly becomes obsolete), but to the ability to develop meaningful relationships founded on equity. On the other hand, such an approach reiterates the traditional mistake that assumes that limiting teachers' initiative will provide more control over the learning process, thereby improving schools' outcomes. Paradoxically, cultivating students' problem-solving and decision-making skills should be acquired by restraining teachers' ability to use the same competences within their classrooms. Consequently, it is not surprising that in the ranking exercises regularly promoted by international agencies the most successful countries are usually not those obsessed with standardization of curriculum and micro-management of classroom activities, but those that consider curriculum as a fully adaptable platform, give ample room to innovative teaching and flexible learning, and respect teachers as highly qualified and respected professionals (Tschannen-Moran, 2004).

Briefly, applying neo-Fordist tools to control schools' production, piling up rules and specifications as if they were old-style bureaucratic machines, simply undermines teachers' abilities to recognize and value diversity as a primary resource for learning. School change cannot be fostered just by importing some dated keywords from the management and economy department, just as the connection between education and the economy cannot be assumed to be a one-way relationship, in which the latter is subjugated to the former. Instead of repeating that education should do more for the economy, using fewer resources, we should ask what the economy can do for education (especially public education). How are the profit

margins acquired through the employment of well-prepared students reinvested in schools in order to ensure the system's sustainability? How can we use the capital of knowledge currently available to prevent the enormous economic losses related to early school leaving and over-education? These questions lead us to formulate a different perspective on conceiving and implementing change in educational organizations.

Diversity and inclusion: a time for change

Change in schools is often interpreted as a way of tackling problems by circumscribing and solving them via technical solutions. Such an approach can actually help disentangle issues that are specific and limited, but it falls short of explaining more complex challenges, such as those involved in the promotion of inclusive education. In this case, change is usually systemic, as it implies that even small modifications of educational environments and interactions can have large repercussions on the entire school (Hargreaves, Lieberman, Fullan, Hopkins, 2010). As Weick emphasizes, in such complex systems change is a dynamic activity emerging through a process of social construction based on sense-making and enactment, which allows actors to develop their way of thinking about organization, to bring organizational structures and events into existence, and to put them in action (Weick, 1995; Weick, Sutcliffe, Obstfeld, 2005). Several theories have tried to capture this evolutionary feature of change, starting from Lewin's model which portrayed change as a sequence compo-

sed by three main stages: an initial unfreezing phase, in which the existing organizational balance is perturbed by calling into question current behavioural models; a second movement phase, characterised by the actors' antagonistic efforts to determine the direction change should take; and a third phase, refreezing, in which differences are settled and behavioural models are reconfigured according to a new overall equilibrium (Lewin, 1958). This normative way of describing the dynamics of change processes has been further elaborated by March, who highlighted how organizations are constantly looking to balance the conflicting pressures on optimizing efficiency and fostering flexibility and innovation (March, 1991; Levinthal, March, 1993). According to March, the interrelation of these two demands deeply affects organizational learning styles, giving rise to two opposed trends: on the one hand, organizations in which exploitation prevails tend to profit from existing knowledge and resources, improving and leveraging what they already know; on the other, organizations that are more prone to assuming an exploratory attitude develop new knowledge and ways of using existing resources by systematically questioning old habits and looking for new possible options.

On this subject, a relevant contribution to the understanding of change as an outcome of organizational learning has been offered by Argyris and Schön's theory about double-loop learning (Argyris, Schön, 1978). Whereas structures based on single-loop reasoning are able to solve a problem related to a specific task employing a set of predefined corrective actions, double-loop systems are able to generate new solutions by introdu-

cing innovative forms of adaptations. In this sense double-loop learning always implies a degree of subjective reflection that helps the system to learn to learn by systematically questioning existing rules and supporting the attitude of "thinking outside the box".

As double-loop theory accounts for the way reflexivity plays a pivotal role in transforming organizational knowledge, other authors stress the social dimension that learning assumes in organizations as a vector of change. Starting with Michael Polanyi's theorization, many researchers have proved that tacit knowledge is an essential attribute of organizational functioning and learning (Cohen, Levinthal, 1990; Collins, 2010; Jørgensen, 2004; Polanyi, 1967; von Krogh, Ichijo, Nonaka, 2000). Unlike explicit knowledge, which is communicated in a systematic and formal way, especially through written documents, tacit knowledge is mainly personal, based on intuition, and built with reference to a given context. Consequently, although it plays a crucial role, this kind of knowledge could be difficult to communicate and share within an organization. Many attempts have been made to clarify how tacit knowledge can move from one organizational department to another, assuming that a smoother transfer of knowledge would be highly beneficial in terms of empowering organizational management and change (Nonaka and Takeuchi, 1995). However, the literature also pinpoints the difference between the simple transfer of information and the way the skills to develop new knowledge are acquired through informal learning processes which take place inside the system (Cook, Yanow, 1993).

This topic is especially relevant if we analyse school as an organization in which learning is both the means and the outcome of the production process. The nature of this process accounts for the unique challenges we need to tackle when discussion on organizational change refers to the educational domain. According to Tomlinson, some of the most common factors that contribute to the failure of efforts to change in school are the following: underestimating the complexity of the change; mandating change vs. providing a vision; insufficient leadership; insufficient support and resources; failure to deal with the multifaceted nature of change; lack of persistence; inattention to teachers' personal circumstances; lack of shared clarity about a plan for change; weak linkage to student effects and outcomes; and missteps with scope and pacing (Tomlinson, Brimijoin, Narvaez, 2008). These factors are especially interrelated in the effort to promote diversity in school, as unfreezing the existing habits – to use Lewin's image – requires dealing with different perspectives and interests explicitly bolstered (as well as simply taken for granted) by various groups inside school. Briefly, advocating change for inclusion means to actively challenge the micro-politics embedded in schooling (Ball, 1987). Actors who hold power are focused on protecting and reinforcing the status quo entrenched in institutional arrangements against the contradictions that recurrently arise from power imbalance. Conversely, marginalized actors may identify such contradictions and put up direct or indirect resistance, so developing "lines of flight" which allow them to break through the fissures of the control system and to reveal multiplicity as possible open spaces for educational transformation

(Deleuze, Guattari, 2004). This endeavour towards achieving equity and democracy in school can emerge through the accumulation? of distributed efforts nourished by personal reflection and initiatives, which help elaborate a critical view of unfair educational policies. However, the same endeavour also needs to be translated into forms of collective intentionality, if change is intended to fight exclusion through the systematic adoption of a participatory approach that sees inclusion as an endless, on-going process.

In that regard, Booth and Ainscow (2011) suggest that inclusion should be viewed as a never-ending commitment to developing better ways of responding to diversity. Far from being identified with a set of established policies or practices, inclusive education is a recursive process of deconstruction and reconstruction, where schools assume a creative problem-solving attitude towards removing barriers and valuing resources for participation and learning. However, considering the setbacks suffered by many schools as they try to undertake institutional reforms that aim to foster diversity and inclusion, some scholars have raised the question that organizational change doesn't automatically imply that schools will move in the direction of greater inclusivity (Dyson, Millward, 2000). Recent organizational theory emphasizes that change, rather than stability, is the natural condition of every living and social system (Tsoukas, Chia, 2002). According to this, organizations are seen as characterised by a permanent evolutionary state, in which the notion of structure plays a role less relevant than that of process, with its features of dynamicity, emergence, and continual transformation. Nevertheless, even

though we admit that change is unavoidable, we need to ascertain whether transformation is leading towards a positive course or not in terms of welcoming diversity and fostering inclusion. As we noted, this cannot be achieved without developing a community approach based on participation.

As we observed, the move from industrial to post-industrial societies boosted by globalization and ICT not only provoked a radical production shift from goods to services, but also generated novel forms of organization in which membership is largely defined by the expansion of technologies and networks. The more the need for unceasing innovation and personalization replaces the old emphasis on standardization, the more the provision of services is looking to promote close and continuous collaboration with customers. Furthermore, in organizations like schools, the quality and value of the final product is progressively linked to the active involvement of stakeholders in the process of achieving a large range of skills. Consequently, school services today should not only be personalized, but also envisioned as increasingly co-produced by consumers who become prosumers (Robertson, 2104), that is, partners directly implicated in the implementation of educational strategies and attainments. To this end, building collaboration in developing inclusion as a community enterprise is crucial. Current keywords about education recurrently recommend schools focus on competition and self-interest as the most efficient guidelines for education. This helps revive the reproduction of an unfair and obsolete school model based on hierarchical relationships and exclusion. Conversely, the evolution of educational systems that we examined highlights that

in the current situation the growth of quality education closely depends on cultivating new knowledge and skills through a common effort towards cooperation. The quest for educational innovation and creativity can be nurtured only by promoting diversity and inclusion as essential ingredients for developing effective teamwork and supporting shared problem-solving activities. These should be grounded not just in the search for exceptional individuals, but in the wide range of resources available within the learning community that we can build inside and outside of school.

Inclusion in Italy: old and new changes

At the end of the Seventies, Italy undertook a big educational change when disabled students were welcomed into mainstream schools. Even though the placement of disabled learners in ordinary schools' settings was initially problematic, this shift was largely beneficial in terms of letting everyone understand how disability can become an important part of our overall educational and personal experience of life (Booth, 1982; D'Alessio, 2011; Giangreco et al., 2012; Kanter, Damiani, Ferri, 2014). Furthermore, with the extension of compulsory schooling, we see now an increasing number of disabled children attending upper secondary schools. Accordingly, even though the accommodation process is far from being completely achieved today, some researchers argue that the Italian way of welcoming disabled children in mainstream schools ("integrazione") already implied several of the guiding

principles of what, at an international level, is currently regarded as inclusion (Canevaro, De Anna, 2010).

However, shortly after the law ratified the abolition of special schools in Italy and all pupils were admitted to desegregated educational environments, inclusion started to be seen as a *fait accompli* instead of a continuous struggle to improve school democracy and to fight every form of exclusion. The bottom-up process prompted by the shared value of schooling as a community endeavour, which gave stimulus to the reformist agenda, was gradually replaced by top-down procedures that shifted the focus to new definitions of what “special” means (where special always has a negative connotation). The centralized administration that traditionally presides over school organization in Italy, through the Ministry of Education, took on this work of re-categorisation. As long as children had been physically separated in different buildings, the pressure regarding specifying their condition using medical terms was quite low. Like in other countries, prior to reform many disabled children were simply not sent to school, as other disadvantaged and “unfit” pupils were assigned to special schools on the basis of nebulous diagnoses such as being “feeble-minded” or “retarded”. However, since children started attending the same mainstream schools, the need to differentiate between normal and special students suddenly became compelling. On the one hand, the proliferation of more refined diagnoses seemed to provide a straightforward, technical answer to the urge to develop educational responses for those puzzling newcomers who didn’t fit into the required curriculum. On the other hand, the “*integrazione*” process emphasized the

actual limitations of schools in terms of teachers’ co-presence, assisted devices, transportation and so on, therefore inevitably calling for more provisions. The central administration interpreted this request not as a claim to overall empowerment of schools, but as extra help to be given to the individual child, provided that s/he was formally declared disabled and as long as s/he attended classes. Consequently, through the conjunction of clinical diagnosis and bureaucratic paperwork, the physical separation abolished by law has been reformulated within the school in terms of less visible barriers that still endorse the division between normal and special students as an assumed, “natural” fact.

Moreover, the Italian educational system is notoriously affected by a form of organizational dissociation. Even though in recent years schools’ claims for greater autonomy have been recognised, at least formally, the central administration still conceives of itself and acts as a kind of ship’s commander, who directly pilots the vessel’s speed and direction via the big control panel made up of circulars and decrees sent daily to schools. However, this image is essentially flawed. The Ministry of Education actually manages two core components of the system, teacher recruitment and salaries (with the latter using up almost the entire budget allocated by the government). Nevertheless, it is very far from ruling the entire life of schools, as the official rhetoric would imply. Orders given from the cockpit about school organization and educational content are formally taken, but not carried out. Except for staff hiring and economic provisions, intermediate coordination bodies do not have effective influence on what really hap-

pens in schools. There are some historical and political reasons for that. During the Fascist era, an oppressive surveillance structure was imposed on every aspect of educational life. After this structure was dismantled and a very soft regulation and inspection scheme was reinstated that was more compatible with the resurgent localism strongly rooted in the history of the country. Since this trend has even strengthened over time, the Italian school system can currently be defined as a hyper-loosely coupled organization (Weick, 1976; Weick, Orton, 1990) in which the fragmentation naturally embedded in educational organizations is further intensified by the weakness of intermediate levels of coordination. As a result, the ministry's politics, deprived of implementation policies, are commonly separate from school practices. The central administration usually tries to bridge this gap by piling up new rounds of directives, producing even more policies that go unheeded. For example, several years ago the conservative government increased the minimum and maximum number of children per class, simultaneously decreasing the number of teachers by hindering the replacement of retired personnel. By exploiting the centralized staff hiring procedure, that move succeeded in de facto cancelling teachers' co-presence and creating the so called "henhouse classes", with thirty to forty children lumped together in small spaces. Around the same time, the same government set the maximum quota of foreign students per class at 30%. However, this time implementing this decision required that each school actively comply with the injunction, which implied that children from some neighbourhoods would have to travel for miles every day (at

their own expense) to attend "ethnically balanced" classes. Nearly all Italian schools actually ignored this nonsensical measure, but none were inspected or punished for this. Briefly, the government has resources but limited room to transform them into effective drivers, whereas schools have nominal autonomy but inadequate resources, which dramatically diminishes their ability to improve educational activities.

This huge divide between central and local, resources and fulfilment, formal decisions and actual praxis, provides an explanation for the heterogeneity of inclusive practices that researchers have observed in Italian schools (Anastasiou, Kauffman, Di Nuovo, 2015; Begeny, Martens. 2007; Ferri, 2008; Giangreco, Doyle, Suter, 2014; Giangreco, Doyle, 2012). Depending on the local customs, essentially shaped by head teachers' orientation and teachers' preferences, we find mainstream and support teachers cooperating to develop a full range of activities aimed at the whole class, or conversely a strict division of labour between the support and mainstream teacher, where the former is almost exclusively looking after the disabled student, while the latter is working with the rest of the class. In large schools, it is even quite common to see both arrangements in adjoining classrooms. The situation is worsened by the ambiguity of the law, which states that support teachers should work with the entire class, while binding their actual hiring to the enrolment of a disabled child. Thus, on the one hand parents who went through the painful medical and bureaucratic procedure required for declaring their child disabled in order to get educational support are understandably upset when it is revealed that the support teacher will work

“with all children”. On the other hand, the law’s equivocal formulation allows mainstream teachers to actually “get rid of” the disabled child, delegating all educational interventions to the support teachers. This way, they are able to deliver the normal curriculum to the rest of the students. Moreover, pre-service training tracks for special and mainstream teachers are currently separate in Italy. This contributes to reinforcing, rather than reducing, the gulf between school professionals and, consequently, students (Acedo et al., 2008; Young, 2008; EADSNE, 2010). It is not surprising that, caught in the middle, many support teachers feel professionally frustrated and consequently leave as soon as possible for a permanent post as a regular classroom teacher (Devecchi et al., 2012).

As we noted, interpretation of inclusive settings differs widely among schools, and sometimes even among classes in the same school. Several attempts have been made in the past to reduce this inconsistency, as it severely hinders the ability of schools to provide fair and equal educational opportunities to all students. The International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF (WHO, 2001) - has been widely promoted by the Italian Ministry of Education as a tool offering objective descriptions and common ground to different professionals involved in educational planning for special children. Similarly, the law requires that every year teachers prepare an individualized educational plan (IEP), which describes educational interventions designed for each disabled student. This plan should ensure that the child not only has proper care at school, but also attains specific educational goals. However, neither the ICF nor individual plans have been able

to reduce the many discrepancies affecting the level and quality of educational provisions provided by different schools. The efforts towards the creation of a common professional framework failed for two reasons, essentially: while in the ICF psychological and, particularly, physiological orientation largely prevail over the social dimension, in IEP education is regularly confused with technical and remedial training. Nevertheless, the main problem is that these approaches emphasize standardization of practices as a way of automatically ensuring educational achievement. From this paradoxical perspective, the most successful interventions should be context-free and teacher-proof (Ashby, 2012; Weiston-Serdan, Giarmoleo, 2014). Conversely, schools need to create coordination and alignment of inclusive projects not through the pursuit of standards, but by preserving, valuing, and putting diversity in connection. Inclusion does not work like designing desk height or planning fire drills, which are based on guidelines based on the “average” student or class. Instead of concentrating on individual students, asking them to adapt to standards, inclusion seeks personalization through developing bonds with others.

Even in a system apparently free from discrimination, as Italian schools appear to be since special schools were abolished years ago, this focus on the individual, detached child gives rise to more subtle forms of exclusion. Mechanisms of “spatialization” (Armstrong, 2003; D’Alessio, 2012) within the school are permanently at work. Even though regulations in force never mention separate spaces or state that children can be placed outside regular classrooms, most schools have “special

rooms” where educational activities with disabled children are commonly managed. Beyond that, separation between “normal” and “less than normal” students is repeatedly reaffirmed through a range of peripheralization strategies usually employed with diverse children. As we have said, the pupil may attend class just for short periods, spending most of his/her time outside of the classroom with the support teacher or teaching assistant (“exile strategy”). Or s/he stays in class most of the time, but usually working on different topics and tasks than his/her classmates, so that only physical space is actually shared (“condominium strategy”). Otherwise, s/he takes part in shared activities, but his/her contribution is essentially irrelevant, marginal or occasional in terms of the achievement of the planned class activities (“walk on strategy”).

Even though spending time outside the classroom should not be demonised, especially when related to projects involving groups of students with mixed abilities, we think that sending a child away because s/he would “interfere” with the fulfilment of a (hypothetical) regular program is highly questionable. Recent research sheds light on the reasons why pulling students out of their general education classroom remains a common practice in Italy too (Ianes, Demo, Zambotti, 2013). First of all, frontal teaching methods are still the most widely used approach for class work among Italian teachers. Active methods such as inquiry-based or cooperative learning, discussion groups, peer tutoring and so on are not widespread. Furthermore, they are often considered “time consuming”, as the provision of educational content is generally planned according to a very tight schedule. In addition, especially in secon-

dary schools, a preference for lecturing is emphasized by the strict (“silo style”) separation between subjects that teachers still prefer, even though the literature shows that massive doses of traditional lecturing are less effective for learning than active methods (Prince, 2004; Freeman et al., 2014). Moreover, lectures also require a very special setting made of prolonged silence and attention that must be paid, which require a high level of self-control in students. As a consequence, any unintended noise can easily become a disturbance, which disrupts the atmosphere. In such an environment, a large proportion of pupils is unable to cope with the protracted immobility required of them. Consequently, the more classes are based on lectures, the more some children are sent to attend alternative activities, often even before the lesson starts. Although we agree with scholars who emphasise the importance of adopting a wide range of teaching methods, especially related to strategies such as learning by doing and learning from peers, we believe that the push out phenomenon that is widespread in Italian schools can be overcome only if teachers become more familiar with those strategies and start valuing the effectiveness of active learning methods. This in turn implies a deep change in teachers’ mind-sets concerning the role of the curriculum in school. One of the central tenets of inclusive education is that rather than forcing students to fit into existing educational programs, the curriculum has to be adapted to become accessible to all students. As long as only children are required to be flexible in order to adjust to a rigid curriculum or assessment, expanding teaching methods is not enough to avoid the push out effect and achieve inclusion. We

need to decide what matters as a core value in school in order to develop coherent educational policies, where micro-exclusion produced by educational programs that expel children from classes are banned.

New challenges for inclusive education in Italy

In light of the above, the evolution of the Italian school system, internationally regarded as a good example of inclusive policies, highlights that the abolition of special schools does not automatically mean that all pupils are actually included in mainstream education. As we have commented, covert forms of marginalization of diverse students are still at work within schools, and aim to reinstate the distinction between normal and special students as an objective fact. From this point of view disability, as a form of diversity clearly defined by medical diagnosis, is more easily accepted on the basis of the compassionate attitude that is so deeply rooted in Italian culture. Disabled children are welcome in mainstream schools because they are underdogs by definition. They are side-lined but tolerated. Conversely, a large number of children apparently unable to cope with school requirements are increasingly classified as having learning difficulties, or categorised according to the nebulous label of “special educational needs”, which is increasingly stuck on children. On the one hand, the labelling procedure further expands, as we noted, the business of so-called technical interventions. On the other, it legitimizes the shift from micro to macro-exclusion, from tolerance to expulsion. Data show that Italy currently still has one of the highest rates

of early school leavers in Europe: in secondary education, one student in five cannot complete his/her course of studies, whereas in upper secondary school one in four does not get the diploma. Compared to the European trend, in the last ten years the situation has remained unaltered, as Italy still has the largest percentage of early school leavers after Spain, Portugal, Malta, and the Republic of Macedonia.

Early school leaving is generally explained as the outcome of educational disengagement, which refers to a condition of low attainment and underachievement, as well as to a reduced sense of belonging to school and poor relationships between teachers and students (Balfanz, Herzog, and Mac Iver, 2007; Fredricks, Blumenfeld, and Paris 2004; Gibbs and Poskitt 2010; Lumby 2012; Montalvo, Mansfield, and Miller 2007; Niemiec and Ryan 2009; Ross 2009; Stephenson 2007; Willms 2003). Furthermore, research emphasizes that early school leaving is also associated with the likelihood of becoming unemployed and, more precisely, falling into the NEET (“Not in employment, education or training”) category, which in Italy totals more than two million people aged between 15 and 29 (OECD, 2010, 2014). Given the number of young people involved, this phenomenon can be described as a national emergency for Italy. However, early school leaving is not fully acknowledged by the school system, as it is usually regarded as a sociological more than educational, problem. Early school leaving is generally referred to as the social, economic, cultural, and psychological situation of children, therefore focusing on family background, risk factors or mental ability as components that enable us to predict whether individual students

are likely to reach or fail to attain their educational goals. Because of the lack of pedagogical analysis, schools are assumed as a matter of fact, that is, as a neutral and self-explaining institution that children just need to deal with. Consequently, of the two variables forming the learning equation – school and students – such studies commonly consider only the latter as the element that needs to change and adapt. Far less attention has been devoted to the active role schools can play in eliminating discrimination and educational barriers, mobilizing resources for learning and participation, as well as promoting active change by transforming school cultures, policies and practices.

This is especially apparent when we analyze the educational trajectory of immigrant students in Italian schools. Considering that immigration is a relatively recent phenomenon in Italy, data shows that from 2001 to 2014 the number of first- and second-generation immigrant children quadrupled, to currently being 9% of the entire student population. Conversely, since 2009 the number of native students has gradually decreased (-2%). Nevertheless, the quantitative growth of immigrant students does not coincide with a qualitative one. Research highlights that immigrants' children don't have the same educational opportunities as native students (Colombo, 2013). Surveys conducted yearly in the framework of the OECD-PISA program (INVALSI) indicate that students who are the children of immigrants achieve considerably lower educational attainments compared to natives (Azzolini, Barone, 2013; Contini, Azzolini, 2016). This situation concerns all children, whether they are born in Italy or arrive at a later age. In

comparison with Italian schoolmates, foreign children display lower pass rates. Moreover, in the move from primary to lower-secondary and then upper-secondary school, this divide widens progressively, especially for first-generation students (Barban, White, 2011; Mussino, Strozza, 2012). When they arrive in Italy, the latter are also usually placed at lower grades than their age cohort. Furthermore, those not able to readily bridge the many gaps (linguistic, cultural, social...) they are facing in the new situation are usually compelled to repeat school years. This in turn gives rise to a condition of delayed school progress that worsens over time, becoming a general stigma which affects first-generation students as a whole. Moreover, compared to native pupils foreign children stop going to school earlier. Even though differences are not so pronounced during primary and lower secondary school, from age 13 leaving school before completion proves more common among foreign students. The educational gap is definitely more marked for first-generation students, who are by far at greater risk of dropping out of school. Yet even those who succeed in moving to secondary school, thanks to a considerable level of resiliency, frequently end up choosing vocational tracks. This choice, regularly suggested by schoolteachers, easily matches with the expectations of immigrant parents, who prefer their children to undertake shorter educational paths for economic and cultural reasons. Hence, a large proportion of foreign students become trapped in vocational tracks, which contributes to lowering their ability to access higher education and later to find better employment opportunities in the labour market. So, in 2012/13, only 19.3% of immigrant stu-

dents enrolled in secondary schools (“licei”), compared to 39.4 % who joined vocational educational paths. The percentage of native students picking up secondary and vocational schools is exactly the opposite (Colombo, 2013).

As we noted, this situation is commonly interpreted as directly linked to economic conditions and/or the sociocultural capital of immigrant families (Fuligni, Yoshikawa, 2003; Tang, 2015; Mogueu, Santelli, 2015). However, beyond these important factors, we must also delve into the practices of implicit categorization and, sometimes, explicit discrimination, which especially influence decisions on the educational trajectory of such students. On this subject crucial turning points are, for example, teachers’ recommendations and vocational interviews held at the end of lower secondary school.

All in all, we can say the Italian schools are currently facing new forms of students’ categorization and marginalization that pose challenging questions to the educational organizations. The old model of “integrazione scolastica”, based on the placement of disabled students into mainstream schools, has gradually narrowed the attention from social to individual conditions. Accordingly, an increasing number of students are currently forced to fit into the deficit schema in order to adapt to the educational environment, instead of transforming the school context to welcome all students.

As many other countries, Italy is now striving to develop and implement a fairer educational system, grounded on inclusive education as a way of valuing diversity in terms of community resource. For a long time, Italian schools have been internationally regarded as the “positive exception” in an educational

global scene dominated by segregation policies. Now this special status seems to fade away, as Italian schools are dealing with issues that affect many other educational systems worldwide. This implies to reconsider the past and get things into perspective, as we join the larger enterprise of building more equitable schools. So we hope that in the near future Italian schools will be less special, but more inclusive.

Introduzione

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bergamo

La scuola come organizzazione inclusiva: un lungo percorso

Lo sforzo di favorire l'inclusione scolastica nelle scuole, come progetto di comunità che mira a far crescere legami basati sulla valorizzazione delle diversità, si pone in netto contrasto con l'attuale tendenza a valutare il successo scolastico in termini di performance individuale.

Sistemi di valutazione ormai sempre più diffusi a livello internazionale si ingegnano a stabilire classifiche annuali delle scuole basate sui dati relativi ai risultati degli alunni. Gli studenti vengono così ridotti a un'unica dimensione, i loro voti, impoverendo drasticamente la complessità e la ricchezza che sono parte essenziale dell'esperienza educativa (Slee 2011). Sostenere l'impegno attivo di tutti coloro che, all'interno di un territorio e delle sue comunità, intendono promuovere la realizzazione di scuole più dinamiche e attente alla diversità significa sostenere l'idea che è possibile raggiungere una maggiore equità e giustizia sociale nei contesti educativi. Questo impegno, tuttavia, non solo si fonda sull'assunzione di una prospettiva etica in grado di riconoscere il valore di ciò che il lavoro educativo dovrebbe essere oggi, ma investe anche direttamente la stessa organizzazione scolastica e la sua attuale evoluzione (Apple, 2014; Ball, 2010; Ballantine, Hammack, 2012; Young, Muller, 2016).

In quanto organizzazioni, le scuole rappresentano dei servizi che generano prodotti immateriali attraverso un processo che assicura, in primo luogo, il trasferimento di conoscenze e competenze da una generazione a quella successiva. Tuttavia, le scuole non lavorano in una condizione di isolamento, poiché la loro attività riflette inevitabilmente il contesto socio-economico e culturale cui appartengono (Biesta, 2010; Fullan, 2010). Se analizziamo il diffondersi dell'istruzione nella società industriale agli inizi del Novecento, appare evidente come a quel tempo il compito della scuola fosse riprodurre conoscenze e competenze che erano sostanzialmente stabili e ben defini-

te. Il grado di flessibilità e di innovazione richiesto alle scuole era quindi abbastanza basso, in quanto l'istruzione aveva essenzialmente lo scopo di fornire agli studenti un livello minimo di informazioni e competenze (Brown, Lauder, 1992). In parallelo con lo sviluppo del modello di produzione fordista, destinato a fornire beni di consumo a prezzi accessibili a un gran numero di clienti, le scuole sono state strutturate come un'organizzazione di massa progettata per fornire alla popolazione un set standard di capacità, in un'epoca in cui gli insegnanti e i libri erano la fonte di tutte le conoscenze non direttamente radicate nella comunicazione orale o nell'esperienza diretta. Di conseguenza, le scuole si sono sviluppate nella forma di macchine burocratiche, cioè come organizzazioni basate sulla razionalizzazione e formalizzazione del processo di trasferimento della conoscenza (Skrtic, Marinaio, Gee, 1996). Analogamente, il lavoro del personale della scuola è stato concepito secondo la teoria della divisione del lavoro: ogni insegnante doveva contribuire a un elemento specifico della preparazione degli alunni, in modo che l'assemblaggio e lo stretto coordinamento dei singoli contributi professionali potesse garantire di ottenere, come prodotto finale, il raggiungimento di un livello predefinito di istruzione. Secondo questa prospettiva, l'insegnamento era un compito essenzialmente meccanico che, per assicurare l'efficiente funzionamento dell'organizzazione, doveva basarsi su procedure chiare, definite secondo programmazioni che permettevano di raggiungere un obiettivo predefinito. Si tratta di un modello molto simile al lavoro di montaggio di mobili prefabbricati forniti in kit: una perfetta costruzione del mobile desiderato è garantita solo se seguiamo

diligentemente la corretta sequenza di azioni descritte nelle istruzioni.

Tuttavia, il modo in cui l'attività di insegnamento e apprendimento viene effettivamente svolta è sempre stato molto distante da questo ideale procedimento meccanico. Innanzitutto, essendo un prodotto immateriale, il trasferimento delle conoscenze non può essere paragonato all'assemblaggio in linea di un oggetto fisico come la famosa automobile Ford modello T, la prima vera auto di massa, che inizialmente veniva offerta in una versione molto semplice (un solo colore - nero - e nessun accessorio). E neppure può essere paragonata, per esempio, alla produzione di un paio di moderne scarpe da ginnastica, che vengono vendute in diverse dimensioni e colori. L'attività didattica è molto più complessa di un processo ripetitivo di copia e incolla, o del mero imparare a memoria una serie di informazioni. Anche la prima teoria scientifica sull'apprendimento, il comportamentismo, che veniva formulata negli stessi anni in cui Ford definiva le sue procedure standard per la produzione di massa, riconosce che il processo di apprendimento richiede qualcosa di più del semplice incremento basato su una continua ripetizione. Per funzionare infatti l'apprendimento ha bisogno di motivazione, deve dare supporto e adattarsi allo stile specifico di apprendimento dello studente. Inoltre, sul piano professionale i lavoratori di una catena di montaggio sono abbastanza intercambiabili, in quanto il livello di preparazione necessario per un'attività seriale è generalmente basso. Al contrario, il profilo di un insegnante si basa su una specializzazione che riflette il suo percorso di studi, le competenze che ha acquisito nel corso della propria attività lavorati-

va, il livello di scuola in cui opera e il tipo di conoscenze che cerca di impartire. Diventare un insegnante esperto richiede anni di formazione e di pratica. Inoltre, la specializzazione comporta che il lavoro di un insegnante non può essere rappresentato come un insieme fisso di azioni elementari. Solo una piccola percentuale delle attività didattiche può essere descritta in termini di routine, in quanto la maggior parte del tempo viene speso nel modulare diversi tipi di contenuti e strategie in modo da affrontare le reazioni e le domande degli studenti rispetto al compito inizialmente proposto. A loro volta, reazioni e domande degli studenti non possono facilmente essere pianificate in anticipo, in quanto variano a seconda di diversi fattori quali, ad esempio, il livello di interesse, cooperazione o elaborazione che un certo argomento è in grado di sollecitare. Inoltre, diversamente da una catena di montaggio, non solo nell'apprendimento quotidiano è sempre incorporato un certo grado di flessibilità, ma anche il lavoro dei docenti avviene generalmente in parallelo, non in linea. Ciò significa che, per esempio, i contenuti della lezione di matematica non costituiscono un prerequisito per quella di storia, e viceversa. Un rigoroso allineamento di contenuti tra le discipline è l'eccezione, non la regola. Pertanto, l'insieme di queste caratteristiche organizzative permette di definire la scuola come una burocrazia professionale, che opera sulla base di attività specializzate, desincronizzate, e accoppiate in modo debole (Moran, 2009; Skrtic, 2004; Weick, Orton, 1990). Di conseguenza, più che l'assemblaggio di un kit, l'insegnamento può essere immaginato come un puzzle, che docenti cooperano per completare sulla base del principio di equifinalità. In entrambi i casi, il risul-

tato finale è noto in anticipo. Tuttavia, nel comporre un puzzle non vi è alcuna sequenza predeterminata che impone come mettere insieme i pezzi, poiché diverse sequenze sono possibili.

In breve, a partire dall'inizio dell'era industriale le scuole sono state strutturate come organizzazioni volte a produrre una performance pianificata - l'internalizzazione da parte degli alunni delle informazioni e delle conoscenze essenziali - attraverso un processo programmato di istruzione. La visione della scuola come macchina burocratica, fondata sull'esecuzione di piani operativi basati sulla razionalità formale e svolti da insegnanti che lavorano in modo strettamente complementare, ha dunque largamente prevalso in quel periodo. Tuttavia, le situazioni reali di apprendimento appaiono molto diverse rispetto a questa immagine, in quanto l'insegnamento è un'attività specializzata e debolmente accoppiata che mira al raggiungimento di determinati obiettivi attraverso l'uso di strategie multiple e adattabili. Per questo motivo, benché la prospettiva meccanica abbia largamente influenzato il funzionamento delle scuole quale modello di riferimento per la strutturazione del lavoro di insegnamento, le organizzazioni scolastiche di fatto hanno continuato ad operare prevalentemente come burocrazie professionali.

La società della conoscenza rivisitata

Come abbiamo notato in precedenza, il confronto dialettico tra la visione meccanica e quella professionale della scuola co-

me organizzazione burocratica appare profondamente legato allo sviluppo dell'industrializzazione e della produzione di massa nella società moderna nel corso del XIX e del XX secolo. Negli ultimi decenni, tuttavia, tale scenario risulta radicalmente cambiato. L'organizzazione meccanicistica fordista che abbiamo descritto, caratterizzata da gerarchia formale, regole burocratiche e stretto controllo, risultava particolarmente adatta all'obiettivo di moltiplicare la produzione di massa in condizioni stabili. Tuttavia a partire dagli anni '60, la crescente complessità della situazione socio-economica ha messo in luce la necessità di creare nuove strutture organizzative, in grado di affrontare in modo più efficace l'evoluzione di un contesto sempre più globalizzato e dinamico. Burns e Stalker (1961), tra i primi studiosi di tale cambiamento, hanno teorizzato la possibilità che tali strutture assumessero una forma organica, ossia caratterizzata da un elevato grado di flessibilità e informalità, nonché da uno stile di autorità decentrato e da una comunicazione aperta. Le strutture organizzative organiche (o adhocrazie) rispondono all'esigenza di una maggiore adattabilità alle condizioni instabili dell'ambiente in cui operano, grazie all'adozione di forme di collaborazione basate sul problem-solving, in grado di facilitare un'elaborazione più rapida e flessibile delle proprie risposte. Questa nuova struttura a sua volta richiede un cambiamento nel modo in cui le competenze dei lavoratori vengono concepite. Nell'epoca fordista la produzione era basata su un miglioramento dell'efficienza e della produttività realizzato attraverso la massiccia standardizzazione delle attività di produzione, resa possibile dall'analisi del flusso di lavoro ideata da Taylor. Poiché il lavoro veniva

misurato in termini di quantità piuttosto che di qualità, i lavoratori erano considerati una forza lavoro sostanzialmente intercambiabile. Tuttavia, questa concezione tradizionale male si adatta al panorama economico emergente, dove la conoscenza dei lavoratori e il know-how posseduto sono diventati elementi sempre più rilevanti rispetto al capitale tradizionale fatto di fabbriche, macchinari e attrezzature. Il declino del modello meccanicistico di organizzazione, dovuto alla definitiva affermazione di un'economia dinamica ad alta intensità di conoscenza negli anni '70 e '80, ha così condotto all'elaborazione di una nuova teoria del capitale umano, che ha messo in evidenza il ruolo chiave che l'iniziativa dei lavoratori e la creatività svolgono nello sviluppo di nuovi modi di produzione. Il punto di svolta di tale concezione può essere rintracciato nel libro "L'avvento della società post-industriale" (1976), in cui il sociologo Daniel Bell preconizzava uno spostamento imminente dall'economia industriale fondata sulla produzione in scala di merci verso un'economia post-industriale basata sullo sviluppo di servizi, dell'informazione e della comunicazione, definendolo come l'inizio di una nuova "società della conoscenza". Questa società post-industriale si concentra principalmente sulla ricerca e lo sviluppo come fonti di innovazione.

In quella che è stata dipinta come "la nuova era dell'economia della conoscenza", il valore della produzione di massa di prodotti e servizi non è dato dall'incremento della standardizzazione, ma dalla capacità di garantire l'innovazione tecnologica e un grado elevato di personalizzazione e flessibilità attraverso la conoscenza sviluppata da lavoratori altamente qualificati (OCSE, 2001). In un'economia globalizzata, la generazione e

lo sviluppo delle conoscenze diviene il fattore chiave per la competizione in ambito produttivo. Poiché le strategie di esternalizzazione delle attività riducono continuamente i costi di produzione, la domanda di manodopera poco qualificata diminuisce, mentre contemporaneamente cresce la richiesta di lavoratori altamente specializzati. Di conseguenza, l'investimento nella creazione di nuova conoscenza viene identificato come il fattore fondamentale per garantire il progresso socio-economico. Uno dei sostenitori più influenti della teoria dell'economia della conoscenza, Robert Reich, ha raffigurato in modo efficace il modo in cui l'innovazione e la tecnologia sono diventate fondamentali nel fornire beni e servizi non basati sulla produzione standardizzata, ma sulla diversificazione. Sviluppare la comprensione delle continue variazioni dei bisogni e delle inclinazioni dei consumatori nei confronti di beni e servizi consente alle imprese di continuare a crescere e produrre profitti, in quanto "i profitti dipendono dalla conoscenza di un certo medium (software, musica, norme, finanza, fisica, film, ecc.) combinata con la conoscenza di un certo mercato" (Reich, 2001: 120). Mentre la fabbrica fordista chiedeva ai dipendenti di lasciare il loro cervello all'ingresso, poiché erano richieste solo operazioni elementari e ripetitive, oggi quegli stessi lavoratori sono incoraggiati a mettere a frutto la loro iniziativa e creatività per rafforzare le strategie dell'impresa e promuovere così la propria carriera. Non solo la conoscenza è considerata una componente essenziale che alimenta nuove forme di produzione, come Bell pronosticava, ma è diventata anche il prodotto principale della stessa attività lavorativa, giacché molte professioni si basano sempre più sulle competenze

legate all'uso delle tecnologie, della comunicazione e del problem solving, e alla capacità di lavorare in team.

In sintesi, è possibile identificare tre dimensioni quali elementi complementari della struttura propria della società della conoscenza (Hargreaves, 2003). La prima dimensione fa riferimento alla sempre maggiore quantità di dati che la produzione scientifica e tecnologica rende oggi disponibili. La seconda si riferisce al modo in cui, in un'economia sempre più fondata sulla fornitura di servizi, informazioni e conoscenze vengono continuamente ricombinate e diffuse. Infine la terza dimensione riguarda la conoscenza stessa, che in quanto prodotto primario delle organizzazioni, richiede un investimento costante così da sostenere la continua innovazione attraverso l'emergere di forme di apprendimento e pratiche basate sulla collaborazione e un ampio lavoro di squadra.

In epoca recente, tuttavia, l'entusiasmo che aveva inizialmente caratterizzato l'avvento del paradigma della società della conoscenza sulla scena mondiale negli anni '90 si è progressivamente raffreddato, poiché gli aspetti negativi del nuovo sistema di lavoro sono diventati via via più evidenti. La promessa di un'economia post-industriale in grado di liberare la creatività e l'inventiva di ciascuno si è trasformata in una condizione permanente di insicurezza, in cui i lavoratori sono costretti a programmare la propria vita, anche nei suoi aspetti più personali, al fine di aumentare costantemente non solo la capacità di iniziativa e le competenze cognitive, ma anche la continua flessibilità e adattabilità che organizzazioni sempre più globalizzate esigono allo scopo di garantirsi il conseguimento del maggior profitto possibile. Anche studiosi come Brown e Lau-

der, che inizialmente avevano sostenuto una visione positiva della società della conoscenza, hanno recentemente riconosciuto che questa immagine ottimista era sostanzialmente ingannevole:

Fino ad oggi, l'impatto delle nuove tecnologie sulla produttività di uffici e servizi professionali è stata deludente, più o meno allo stesso modo in cui ci sono voluti decenni per realizzare il potenziale di produzione delle fabbriche. Le aziende hanno reagito cercando di ridurre il costo del lavoro basato sulla conoscenza, attraverso un processo di acquisizione delle conoscenze che possiamo definire "taylorismo digitale". Gli stessi processi che hanno consentito di separare i singoli componenti di automobili, computer e televisori, per farli produrre da aziende sparse in tutto il mondo e quindi configurarli secondo le richieste del cliente, vengono applicati alle attività impersonali nel settore dei servizi – ossia a quelle attività che non richiedono un contatto diretto con i clienti (Brown, Lauder, Ashton, 2011: 8).

La dinamica congiunta costituita dalla corsa globale verso lo sviluppo di una forza lavoro altamente qualificata e dalla diffusione capillare dell'informazione e della conoscenza, resa possibile dalla continua espansione delle tecnologie basate su Internet, ha creato una nuova generazione di lavoratori altamente qualificati e con un basso salario. Essi rappresentano la massa di manovra delle attuali "guerre della conoscenza", attraverso cui le aziende cercano continuamente di sconfiggere i propri concorrenti economici (Brown, Lauder, 2001). Anziché valorizzare e opportunamente premiare l'incessante aumento dell'investimento in competenze che professionisti già altamente istruiti devono sostenere per poter affrontare grazie alla propria creatività il mercato del lavoro a livello mondiale,

quello che ci troviamo oggi di fronte è uno scenario neo-fordista, basato su un esteso franchising e subappalto di lavori intellettuali che vengono sempre più standardizzati, automatizzati e, a lungo andare, progressivamente eliminati. La creatività, come il petrolio, è diventata una risorsa da individuare, sfruttare e - una volta che il giacimento è esaurito - abbandonare. Se, come è augurabile, pensiamo sia importante cambiare questo scenario di sfruttamento, è necessario riconsiderare il modo stesso in cui la conoscenza viene sviluppata e governata in campo educativo.

L'apprendimento: solo un altro prodotto di massa?

Anche se "conoscenza" è un termine oggi diffusamente applicato all'economia o alla società, esso viene usato abitualmente secondo un'accezione statica, in cui la conoscenza è un elemento che può essere facilmente impacchettato e trasferito, anche in grandi quantità. Il successo di Internet ha contribuito ampiamente a diffondere questa immagine della conoscenza come oggetto, in quanto merce prontamente disponibile per la sua moltiplicazione. Tuttavia, ciò che è in gioco nella società contemporanea non è in realtà il mero trasferimento di pacchetti di informazioni, ma il processo stesso di sviluppo e utilizzo di conoscenze. La conoscenza infatti non si limita a favorire l'assorbimento quotidiano di quantità crescenti di dati, ma implica sempre un certo grado di partecipazione attiva nella ricerca, selezione e valutazione delle informazioni (Bentley, 1998; Biesta, 2011; Jarvis, 2009). L'apprendimento, sia in ter-

mini formali che informali, è una componente particolarmente critica di tale processo. A partire dagli anni '50, i paesi occidentali hanno contribuito a creare una fase di forte espansione dell'istruzione di massa, attraverso ingenti investimenti nell'educazione, la costruzione di nuove scuole, e la formazione di una classe di insegnanti qualificati, impegnati nella loro professione, e (in quegli anni) adeguatamente retribuiti (Hargreaves, 2000). Lo status sociale degli insegnanti godeva di particolare considerazione non solo in Finlandia - come accade oggi - ma in tutto il mondo. Come abbiamo osservato, benché le scuole fossero inizialmente concepite secondo un modello fordista di produzione, gli insegnanti sono sempre stati in grado di preservare una condizione professionale diversa, in quanto forza lavoro specializzata e in gran parte autonoma. Tuttavia, la necessità di omogeneizzare le attività degli insegnanti nella società industriale era limitata, in quanto l'insegnamento era fondato su una formula molto semplice fatta essenzialmente di lezioni, lavoro individuale, un'interazione basata su domande e risposte, e una valutazione molto simile a una rendicontazione. Con gli anni '60, questo quadro ha cominciato a cambiare: in concomitanza con la formulazione della teoria del capitale umano e lo sviluppo di nuove forme di produzione, il dibattito sulla formazione a poco a poco si è concentrato sul modo in cui le scuole potevano garantire il raggiungimento di competenze più elevate quali leve fondamentali per l'espansione economica (Fitzsimons, 1999; Somekh, Schwandt, 2007). Inoltre, le tradizionali ricerche sull'istruzione e il comportamento degli alunni sono state gradualmente soppiantate dalla ricerca sull'apprendimento, così come gli obiettivi didattici sono stati

progressivamente modificati, poiché lo scopo non era più fornire informazioni ma aiutare gli studenti a raggiungere le competenze necessarie a sviluppare idee e soluzioni. Nello stesso periodo, è diventato rapidamente evidente che l'educazione non poteva limitarsi solo alle giovani generazioni, in quanto l'avvento della società post-industriale rendeva necessario sviluppare forme di apprendimento permanente, che hanno così contribuito ad una vasta espansione del pubblico coinvolto nella formazione continua (Jarvis, 2009).

In epoca recente, l'accelerazione verso un'economia basata sull'innovazione continua e la digitalizzazione estesa della conoscenza ha reso queste sfide particolarmente pressanti. Sia i governi che le aziende esprimono oggi continua preoccupazione per la capacità delle scuole di fornire il livello di competenza richiesto al fine di sostenere l'attuale concorrenza internazionale. Come ha notato Robertson (2005), questa preoccupazione di solito prende la forma di un diffuso sillogismo: il ruolo della conoscenza ha superato quello delle risorse tradizionali (lavoro e capitale) nel garantire la crescita economica a lungo termine; l'educazione ha un ruolo fondamentale nello sviluppo della conoscenza; pertanto, i sistemi educativi devono essere riformati per rispondere in modo nuovo alle esigenze dell'economia della conoscenza. Tuttavia, anche se vi è un consenso generale sulla necessità di promuovere un cambiamento nel settore educativo, le opinioni su come questo cambiamento dovrebbe essere gestito divergono sostanzialmente. Molte delle soluzioni indicate si basano sul presupposto che la quantità è il fattore chiave: dobbiamo solo "fare la stessa cosa, ma di più". Più giorni di scuola, più ore trascorse quotidianamen-

te nello studio, più corsi normali ed extra, maggiore attenzione per la scelta del “giusto” percorso scolastico a partire dalla scuola d’infanzia, e così via. Gli studenti sono spinti a impegnarsi sempre di più per riempire il loro tempo e il loro cervello in vista di un meraviglioso, lontano futuro. In questo modo, imparano che l’esperienza educativa non è collegata al presente, ma implica invece una sorta di continua saturazione, molto simile al comportamento bulimico, in cui la ricerca del significato personale è sistematicamente rinviata. Non sorprende che un numero crescente di studenti si senta a disagio in questo scenario, finendo per essere emarginato o espulso dal sistema.

Questo presupposto erroneo che l’incremento quantitativo sia l’unica strada per produrre qualità dei processi educativi è ulteriormente rafforzato dall’adozione di politiche incentrate sulla misurazione dei risultati scolastici degli studenti attraverso test standardizzati. A sua volta, ciò si traduce sia in indicazioni sempre più stringenti riguardo al curriculum da espletare che in forme di micro-controllo delle attività degli insegnanti (Hodkinson, 2005; Hyslop-Margison, Sears, 2010). Questa prospettiva riduce l’educazione a una procedura che dovrebbe garantire di ottenere buoni voti in alcune aree specifiche (lingua, matematica e scienze), dimenticando così che le competenze più rilevanti che la scuola è chiamata a fornire in una società dell’apprendimento fanno riferimento non a conoscenze tecniche (che diventano rapidamente obsolete), ma alla capacità di sviluppare relazioni significative fondate sull’equità. Al tempo stesso, tale approccio non fa che riproporre la concezione errata secondo cui limitare l’iniziativa degli insegnanti per-

metterebbe un maggiore controllo dei processi di apprendimento, e condurrebbe così al miglioramento dei risultati scolastici. Paradossalmente, l’obiettivo di coltivare le abilità decisionali e il problem-solving degli studenti dovrebbe essere raggiunto impedendo agli insegnanti di esercitare queste stesse competenze all’interno delle loro classi. Di conseguenza, non è sorprendente che nelle classifiche mondiali dei sistemi educativi, redatte annualmente dalle agenzie internazionali, i paesi di maggior successo non sono di solito quelli ossessionati dalla standardizzazione dei programmi di studio e dal micro-controllo delle attività in aula, ma quelli che considerano il curriculum una piattaforma pienamente adattabile, danno ampio spazio all’insegnamento innovativo e all’apprendimento flessibile, e trattano gli insegnanti come professionisti altamente qualificati e rispettati (Tschannen-Moran, 2004).

In breve, applicare un modello neo-fordista per controllare la produzione delle scuole attraverso un accumulo di norme e regole, come se fossero macchine burocratiche vecchio stile, non fa altro che minare la capacità degli insegnanti di riconoscere e valorizzare la diversità come risorsa primaria per l’apprendimento. Il cambiamento dell’organizzazione educativa non può essere ottenuto solo importando alcuni facili slogan dalle scuole di economia e management, proprio come il rapporto tra educazione ed economia non può essere considerato come una relazione a senso unico, in cui la prima viene soggiogata alla seconda. Invece di ripetere che l’educazione dovrebbe fare di più per l’economia, a partire dalla riduzione continua delle risorse per l’istruzione, dovremmo chiedere ciò che l’economia può fare per l’educazione (con particolare attenzione al-

l'istruzione pubblica). Come vengono reinvestiti nelle scuole i margini di profitto acquisiti attraverso l'impiego di studenti ben preparati, al fine di assicurare la sostenibilità del sistema? Come possiamo utilizzare il capitale di conoscenze attualmente disponibile per evitare le enormi perdite economiche legate alla dispersione scolastica e all'overeducation? Queste domande ci conducono a formulare una prospettiva diversa su come concepire e realizzare il cambiamento nelle organizzazioni educative.

Diversità e inclusione: favorire il cambiamento

Il cambiamento nella scuola è spesso interpretato come un modo di affrontare i problemi circoscrivendoli e risolvendoli attraverso soluzioni tecniche. Un tale approccio può effettivamente aiutare a dipanare problemi che sono specifici e limitati, ma è inadeguato per affrontare le sfide più complesse, come ad esempio quelle che riguardano lo sviluppo dell'inclusione scolastica. In questo caso il cambiamento è generalmente sistemico, in quanto implica che anche piccole modifiche dei contesti educativi e delle interazioni possono avere grandi ripercussioni su tutta la scuola (Hargreaves, Lieberman, Fullan, Hopkins, 2010). Come sottolinea Weick, in sistemi complessi come le organizzazioni scolastiche il cambiamento è un percorso dinamico che emerge attraverso un'attività di costruzione sociale basato sul processo di sviluppo dell'attivazione e del sense-making, che consente agli attori di rielaborare il loro modo di concepire l'organizzazione, così da adeguare le strut-

ture e gli eventi organizzativi esistenti e trasformarli mediante l'azione (Weick, 1995; Weick, Sutcliffe, Obstfeld, 2005). Diverse teorie hanno cercato di catturare questa caratteristica evolutiva del cambiamento, a partire dal modello di Lewin, che ha raffigurato il cambiamento come una sequenza composta da tre fasi principali: una prima fase di scongelamento iniziale, in cui l'equilibrio organizzativo esistente è turbato dalla messa in questione dei modelli di comportamento abituali; una seconda fase di movimento, caratterizzata dagli sforzi degli attori che competono al fine di determinare quale direzione il cambiamento dovrebbe prendere; e una terza fase di ricongelamento, in cui le differenze trovano nuove forme di composizione e i modelli di comportamento vengono riconfigurati portando così a un nuovo equilibrio globale (Lewin, 1958). Questo modo normativo di descrivere le dinamiche dei processi di cambiamento è stato ulteriormente elaborato da March, che ha messo in evidenza come le organizzazioni cercano costantemente di bilanciare il contrasto tra le pressioni verso l'incremento dell'efficienza del sistema e le spinte verso l'aumento della flessibilità e dell'innovazione (March, 1991; Levinthal, March 1993). Secondo March, l'interrelazione di queste due esigenze influisce profondamente sugli stili di apprendimento organizzativo, dando origine a due tendenze opposte: da un lato, le organizzazioni in cui prevale la pressione verso lo sfruttamento tendono a trarre profitto dalle conoscenze e risorse esistenti, cercando di perfezionare e trarre il meglio da ciò che già sanno; dall'altro, le organizzazioni che sono più inclini ad assumere un atteggiamento esplorativo tendono a sviluppare nuove conoscenze e modalità di utilizzare le risorse esistenti,

mettendo in discussione sistematicamente le vecchie abitudini e andando alla ricerca di sempre nuove possibili opzioni.

A questo proposito, un contributo rilevante alla comprensione del cambiamento come risultato dell'apprendimento organizzativo è stato offerto dalla teoria di Argyris e Schön sull'apprendimento a doppio circuito (Argyris, Schön, 1978). Mentre le strutture basate sul ragionamento a singolo circuito sono in grado di risolvere un problema relativo a un compito specifico impiegando una serie di azioni correttive definite in precedenza, i sistemi a doppio circuito permettono di generare nuove soluzioni attraverso l'introduzione di forme innovative di adattamento. In questo senso l'apprendimento a doppio circuito senso implica sempre un certo grado di riflessione soggettiva che consente al sistema di imparare ad imparare, mettendo in discussione sistematicamente le norme esistenti e promuovendo la capacità di pensare "fuori dagli schemi".

Se la teoria dell'apprendimento a doppio circuito offre una spiegazione essenzialmente cognitiva riguardo al modo in cui la riflessività svolge un ruolo fondamentale nel trasformare la conoscenza organizzativa, altri autori tendono a sottolineare maggiormente la dimensione sociale che l'apprendimento assume nelle organizzazioni quale motore per il cambiamento. A partire dalla teorizzazione di Michael Polanyi, molti ricercatori hanno dimostrato che la conoscenza tacita è una componente essenziale del funzionamento e apprendimento organizzativo (Cohen, Levinthal, 1990; Collins, 2010; Jorgensen, 2004; Polanyi, 1967; von Krogh, Ichijo, Nonaka, 2000). A differenza della conoscenza esplicita, che viene comunicata in modo sistematico e formale (in particolare attraverso documenti scritti),

la conoscenza tacita è soprattutto personale, è basata sull'intuizione e costruita in riferimento a un determinato contesto. Di conseguenza, sebbene questo tipo di conoscenza giochi un ruolo cruciale, essa può essere difficile da comunicare e condividere all'interno di un'organizzazione. In questa direzione sono stati fatti molti tentativi per tentare di chiarire come la conoscenza tacita possa traslare da un settore organizzativo ad un altro, partendo dal presupposto che un trasferimento agevole di conoscenza sarebbe di grande beneficio in termini di potenziamento della gestione organizzativa e più in generale del cambiamento (Nonaka e Takeuchi, 1995). Tuttavia la letteratura evidenzia anche come vi sia una differenza tra il semplice trasferimento di informazioni e il modo in cui le competenze per sviluppare nuove conoscenze vengono acquisite attraverso processi informali di apprendimento che hanno luogo all'interno del sistema (Cook, Yanow, 1993).

Questo argomento è particolarmente rilevante se analizziamo la scuola come un'organizzazione in cui l'apprendimento è sia il mezzo che il risultato del processo di produzione. La natura di questo processo chiarisce che genere di sfide che dobbiamo affrontare quando la discussione sul cambiamento organizzativo si riferisce all'ambito educativo. Secondo Tomlinson, alcuni dei fattori più comuni che contribuiscono al fallimento degli sforzi per introdurre dei cambiamenti nella scuola sono i seguenti: sottovalutare la complessità del cambiamento; imporre il cambiamento anziché offrire una prospettiva; leadership insufficiente; insufficiente sostegno e risorse; difficoltà nel far fronte alla natura multidimensionale del cambiamento; mancanza di perseveranza; disattenzione verso la situazione perso-

nale degli insegnanti; mancanza di chiarezza condivisa di un piano per il cambiamento; scarsa connessione con gli effetti e i risultati che il cambiamento potrebbe avere per gli studenti; calcoli errati rispetto al raggio d'azione e alla velocità del cambiamento (Tomlinson, Brimijoin, Narvaez, 2008). Questi fattori appaiono particolarmente interrelati nel momento in cui il cambiamento riguarda la promozione della diversità nella scuola, poiché lo scongelamento delle abitudini esistenti - per usare l'immagine di Lewin - richiede di affrontare le diverse prospettive e gli interessi (sia sostenuti esplicitamente che dati semplicemente per scontati) dei vari gruppi che operano all'interno della scuola. In breve, sostenere il cambiamento per l'inclusione significa sfidare attivamente le micro-politiche che sono incorporate nel sistema scolastico (Ball, 1987). Gli attori che detengono il potere sono generalmente orientati a proteggere e rafforzare lo status quo radicato negli accordi istituzionali, così da difenderlo dalla minaccia rappresentata dalle contraddizioni che gli squilibri di potere fanno emergere ricorrentemente. Viceversa, gli attori che si trovano in una posizione di marginalità possono identificare tali contraddizioni e opporre resistenza diretta o indiretta, in modo da sviluppare "linee di fuga" che consentono loro di irrompere attraverso le fenditure del sistema di controllo, e mettere così in luce la molteplicità come forma di comunicazione trasversale che rende possibile uno spazio di apertura per la trasformazione dell'educazione (Deleuze, Guattari, 2004). Questo sforzo verso il raggiungimento di equità e democrazia nella scuola può emergere attraverso il singolo sforzo di chi è interessato al cambiamento, e permette così di sviluppare una riflessione e un impe-

gno nell'elaborare una visione critica delle politiche educative che innalzano barriere rispetto all'apprendimento e alla partecipazione. Tuttavia, lo stesso sforzo ha anche bisogno di essere tradotto in forme di intenzionalità collettiva, poiché il cambiamento volto a combattere l'esclusione può essere efficace solo attraverso l'adozione sistematica di un approccio partecipativo che vede l'inclusione come un processo senza fine, in continuo movimento.

A tale riguardo, Booth e Ainscow (2011) suggeriscono che l'inclusione dovrebbe essere vista come un impegno ininterrotto per lo sviluppo di migliori strategie in risposta alla diversità. Lungi dall'essere identificata con una serie di politiche o prassi consolidate, l'educazione inclusiva è un processo ricorsivo di decostruzione e ricostruzione, dove le scuole sono invitate ad assumere un atteggiamento di problem-solving creativo verso la rimozione delle barriere e la valorizzazione delle risorse per la partecipazione e l'apprendimento. Questo percorso non può essere considerato tuttavia un processo automatico: considerando le battute d'arresto subite da molte scuole nel tentativo di intraprendere riforme istituzionali che mirano a promuovere la diversità e l'inclusione, alcuni studiosi hanno fatto notare che il cambiamento organizzativo non implica automaticamente che le scuole si muoveranno nella direzione di una maggiore inclusività (Dyson, Millward, 2000). In tal senso è bene ricordare che diverse teorie organizzative sottolineano che il cambiamento, e non la stabilità, rappresenta la condizione naturale di ogni vita e sistema sociale (Tsoukas, Chia, 2002). Secondo questa concezione, le organizzazioni sono caratterizzate da uno stato evolutivo permanente, in cui la nozione di struttu-

ra gioca un ruolo meno rilevante di quella di processo, con le sue caratteristiche di dinamicità, emergenza, e continua trasformazione. Tuttavia, anche se ammettiamo che il cambiamento è inevitabile, abbiamo bisogno di sapere se la trasformazione sta portando o meno verso un esito positivo in termini di maggiore accoglienza della diversità e promozione dell'inclusione. Come abbiamo notato, questo risultato può essere raggiunto solo attraverso un approccio comunitario basato sulla partecipazione.

In questo senso, è bene ricordare che il passaggio dalla società industriale a una post-industriale, enfatizzato dalla globalizzazione e dalle nuove tecnologie, non solo ha provocato un radicale cambiamento della produzione dai beni ai servizi, ma ha anche generato nuove forme di organizzazione, in cui l'appartenenza è in gran parte definita dall'espansione delle tecnologie stesse e delle reti. Quanto più la necessità di incessante innovazione e personalizzazione sostituisce il precedente assillo per la standardizzazione, tanto più l'erogazione di servizi deve basare il suo funzionamento sulla promozione di una stretta e continua collaborazione con i clienti. Da questo punto di vista, in organizzazioni come quella scolastica la qualità e il valore del prodotto finale appaiono sempre più legati al coinvolgimento attivo delle parti interessate nel processo volto alla realizzazione di una vasta gamma di competenze. Di conseguenza, l'obiettivo della scuola oggi non è solo la personalizzazione delle attività di insegnamento in funzione di ogni alunno, ma anche il coinvolgimento attivo degli studenti che, da semplici utenti, diventano coproduttori del servizio (Robertson, 2104), vale a dire partner coinvolti direttamente nella realizzazione

delle strategie e dei traguardi educativi. A tal fine, la costruzione di processi collaborativi per lo sviluppo dell'inclusione come impresa di comunità appare cruciale. Le attuali parole d'ordine sull'educazione raccomandano con insistenza alle scuole di concentrarsi sulla competizione e l'interesse personale quali linee guida fondamentali per il successo scolastico. Ciò di fatto permette di continuare la riproduzione di un modello di scuola ingiusta e obsoleta, basata su rapporti gerarchici e di esclusione. Al contrario, l'evoluzione dei sistemi educativi che abbiamo esaminato evidenzia che nella situazione attuale la crescita di un apprendimento di qualità dipende strettamente dalla capacità di coltivare nuove conoscenze e competenze attraverso uno sforzo comune verso la cooperazione. La ricerca dell'innovazione didattica e della creatività può essere alimentata solo promuovendo la diversità e l'inclusione come ingredienti essenziali per sviluppare un lavoro di squadra efficace, e sostenere così le attività collaborative di risoluzione dei problemi. Più che sulla ricerca e selezione di individui eccezionali, un ambiente educativo inclusivo si fonda sulla vasta gamma di risorse disponibili nella comunità di apprendimento che possiamo sviluppare dentro e fuori la scuola.

L'inclusione in Italia: vecchi e nuovi cambiamenti

Alla fine degli anni Settanta, l'Italia ha intrapreso un grande processo di trasformazione educativa, quando gli studenti disabili sono stati accolti nelle scuole tradizionali. Per quanto inizialmente l'inserimento degli studenti in tali scuole sia stato

problematico, questo cambiamento è stato complessivamente positivo, soprattutto perché è servito a far capire a tutti come la disabilità possa diventare una parte positiva della nostra esperienza della vita, sia sul piano educativo che personale (Booth, 1982; D'Alessio, 2011; Giangreco et al, 2012;. Kanter, Damiani, Ferri, 2014). Inoltre, con l'estensione dell'obbligo scolastico, nel corso degli anni è cresciuto in modo consistente il numero di alunni disabili che frequentano le scuole secondarie superiori. Di conseguenza, anche se questo processo oggi è ancora lungi dall'essere realizzato completamente, alcuni ricercatori hanno sostenuto che il modello italiano di accoglienza degli alunni disabili nelle scuole ordinarie ("integrazione") ha anticipato alcuni dei principi guida di ciò che, a livello internazionale, viene definito come inclusione (Canevaro, De Anna, 2010).

Negli anni successivi l'applicazione della legge che in Italia ratificava l'abolizione delle scuole speciali e l'accoglienza di tutti gli alunni in ambienti educativi non più segregati, l'inclusione ha cominciato tuttavia a essere vista come un fatto compiuto, anziché come uno sforzo continuo per migliorare la democrazia nella scuola e combattere ogni forma di esclusione. Il processo che aveva dato impulso alla riforma, frutto di una spinta dal basso che aveva puntato sul valore condiviso della scolarizzazione di tutti come impresa di comunità, è stato gradualmente sostituito da procedure tecniche provenienti dall'alto, che hanno spostato l'attenzione sulle modalità attraverso cui si definisce la condizione di "specialità", e che hanno finito per conferire a tale termine una connotazione prevalentemente negativa. L'amministrazione centralizzata, che in Italia tradizional-

mente presiede l'organizzazione della scuola attraverso il Ministero della Pubblica Istruzione, si è incaricata di questo lavoro di ri-categorizzazione. Fino a quando gli alunni erano fisicamente separati in istituti normali e speciali, le pressioni per la definizione della loro specifica condizione attraverso termini medici sono state sostanzialmente limitate. Come in altri paesi, prima della riforma molti bambini disabili semplicemente non venivano mandati a scuola, mentre altri svantaggiati e "non idonei" venivano indirizzati alle scuole speciali sulla base di diagnosi nebulose come la "debolezza mentale" o il "ritardo". Tuttavia, a partire dal momento in cui tutti gli alunni sono stati accolti in una stessa scuola, la necessità di distinguere tra studenti normali e speciali è improvvisamente diventata impellente. Da un lato, la proliferazione di diagnosi più raffinate sembrava fornire una risposta immediata e "tecnica" all'urgenza di dare risposte educative agli alunni con disabilità che non rientravano nel piano di studi previsto, e ponevano agli insegnanti problemi che li facevano sentire sostanzialmente impreparati. Dall'altro, il processo di "integrazione" ha messo in luce i limiti reali delle scuole in termini di compresenza dei docenti, disponibilità di ausili e attrezzature, mezzi di trasporto, e così via, che inevitabilmente hanno determinato la richiesta di ulteriori risorse. L'amministrazione centrale ha interpretato questa domanda non come una richiesta di potenziamento generale della capacità inclusiva delle scuole, ma come un aiuto extra da fornire al singolo studente, a condizione che sia formalmente dichiarato disabile e limitatamente al tempo di frequenza della scuola. Di conseguenza, attraverso la congiunzione di diagnosi clinica e pratiche burocratiche la separazio-

ne fisica abolita per legge è stata ricreata all'interno della scuola in termini di barriere meno visibili, che tutt'oggi riaffermano la divisione tra studenti normali e speciali come un fatto scontato, "naturale".

A ciò occorre aggiungere la particolare dissociazione organizzativa che notoriamente affligge il sistema educativo italiano. Anche se negli ultimi anni la richiesta da parte delle scuole di una maggiore autonomia ha avuto un parziale riconoscimento, quanto meno formalmente, l'amministrazione centrale si concepisce ancora e agisce come una sorta di cabina di pilotaggio che governa la direzione e velocità della nave tramite la plancia comandi costituita da circolari e decreti inviati quotidianamente alle scuole. Tuttavia, questa immagine è fondamentalmente inesatta. Il Ministero della Pubblica Istruzione in realtà gestisce due componenti fondamentali del sistema, ossia il reclutamento degli insegnanti e gli stipendi (dove questi ultimi assorbono quasi tutto il budget stanziato dal governo). Ciononostante, è molto lontano dal governare l'intera vita della scuola, come la retorica ufficiale implicherebbe. Gli ordini impartiti dal capitano riguardo all'organizzazione scolastica e ai contenuti educativi sono formalmente ricevuti, ma non eseguiti dall'equipaggio. Fatta eccezione per l'assunzione di personale e le disposizioni di carattere economico, le strutture di coordinamento intermedie non hanno effettiva influenza su ciò che accade realmente nelle scuole. Vi sono alcune ragioni storiche e politiche per questo. Durante il periodo fascista, ogni aspetto della vita educativa in Italia era stato assoggettato a una struttura di sorveglianza capillare e oppressiva. Dopo la fine della guerra, questa struttura è stata smantellata e al

suo posto è stato creato un sistema di regolazione e controllo assai più morbido e, al tempo stesso, più compatibile con il risorgente localismo fortemente radicato nella storia del paese. Questa tendenza si è ulteriormente rafforzata nel corso del tempo, così che il sistema scolastico italiano attuale può essere definito come un'organizzazione iper-debolmente accoppiata (Weick, 1976; Weick, Orton, 1990), in cui la frammentazione naturalmente insita nelle organizzazioni educative è ulteriormente intensificata dalla debolezza dei livelli intermedi di coordinamento. Di conseguenza le direttive politiche del Ministero, prive di meccanismi di attuazione, rimangono generalmente separate dalle pratiche della scuola. L'amministrazione centrale generalmente cerca di colmare questa lacuna producendo ulteriori direttive in forma di circolari esplicative e indicazioni, che raggiungono le scuole ma restano in buona parte disattese. Un paio di esempi possono aiutare a chiarire questo meccanismo. Alcuni anni fa, un governo di orientamento conservatore aveva deciso l'aumento del numero minimo e massimo di alunni per classe, mentre al contempo il numero degli insegnanti veniva ridotto attraverso la mancata sostituzione del personale che andava in quiescenza. Sfruttando la procedura centralizzata di assunzione del personale, questa operazione è riuscita a cancellare di fatto la compresenza dei docenti in molte scuole e a creare le cosiddette "classi pollaio", con un numero molto alto di alunni concentrati in aule spesso inadeguate. Nel medesimo periodo, lo stesso governo aveva fissato la quota massima di alunni stranieri per classe al 30%. Tuttavia, questa volta l'attuazione della direttiva ministeriale richiedeva che ogni scuola assumesse in modo attivo la realizzazione del-

la nuova norma. Ciò implicava tra l'altro che gli alunni di alcuni quartieri avrebbero dovuto percorrere alcuni chilometri ogni giorno (a proprie spese) per frequentare le lezioni in scuole "eticamente bilanciate". Di fatto quasi tutte le scuole italiane hanno ignorato questa misura senza senso, ma nessuna è stata ispezionata e tanto meno punita per questo. In breve, il governo ha le risorse, ma uno spazio di manovra limitato per trasformarle in prassi efficaci, mentre le scuole hanno un'autonomia nominale ma risorse inadeguate, così che la loro capacità di migliorare le attività educative rimane essenzialmente ridotta.

Questo enorme divario tra dimensione centrale e locale, tra risorse e intervento, e tra decisioni formali e prassi effettive, fornisce una spiegazione per l'eterogeneità delle pratiche inclusive che i ricercatori hanno osservato in questi anni nelle scuole italiane (Anastasiou, Kauffman, Di Nuovo, 2015; Begeny, Martens 2007; Ferri, 2008;; Giangreco, Doyle, 2012; Giangreco, Doyle, Suter, 2014). A seconda delle pratiche locali, determinate essenzialmente dall'orientamento del dirigente e dalle preferenze degli insegnanti, possiamo troviamo insegnanti curricolari e di sostegno che collaborano per sviluppare un'ampia gamma di attività finalizzate a tutta la classe, o al contrario una rigida divisione del lavoro tra insegnante curricolare e di sostegno, in cui quest'ultimo si occupa quasi esclusivamente dello studente con disabilità, mentre il primo lavora con il resto della classe. In scuole di una certa dimensione, è anche un'esperienza abbastanza comune vedere questi due modelli all'opera in aule adiacenti. La situazione è aggravata dall'ambiguità della legge, che se per un verso afferma che gli insegnan-

ti di sostegno dovrebbero lavorare con l'intera classe, dall'altro determina il loro incarico professionale in base alla presenza di un alunno disabile. Così, da un lato i genitori che sono costretti ad affrontare la complicata procedura medica e burocratica necessaria a dichiarare il loro figlio disabile, così da ottenere il sostegno educativo necessario, sono comprensibilmente increduli quando scoprono che l'insegnante di sostegno "lavorerà con tutti gli alunni". Dall'altro, la formulazione equivoca della legge lascia agli insegnanti curricolari la possibilità di "sbarazzarsi" dell'alunno disabile, delegando tutti gli interventi formativi all'insegnante di sostegno, in modo da continuare a svolgere il curriculum "normale" con il resto della classe. Inoltre, i percorsi di formazione per gli insegnanti di sostegno e per quelli curricolari sono attualmente separati in Italia. Ciò contribuisce a rafforzare, invece di ridurre, il divario tra i docenti che lavorano nella scuola e, di conseguenza, tra gli studenti (Acedo et al, 2008;. Giovane, 2008; EADSNE, 2010). Non è sorprendente che molti insegnanti di sostegno si sentono intrappolati in questa situazione, e professionalmente frustrati. Di conseguenza molti di essi decidono di lasciare il più presto possibile il lavoro sul sostegno per un posto permanente come insegnanti curricolari (Devecchi et al., 2012).

Come abbiamo notato in precedenza, l'interpretazione di ciò che un intervento inclusivo comporta differisce ampiamente tra le scuole, e talvolta anche tra le classi nella stessa scuola. In passato sono stati fatti diversi tentativi per ridurre questa incongruenza, in quanto ciò ostacola gravemente la capacità delle scuole di fornire opportunità di formazione a tutti gli studenti su un piano di uguaglianza ed equità. In questo senso la

Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - ICF (OMS, 2001) - è stata ampiamente promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione italiano quale strumento in grado di offrire descrizioni oggettive e un terreno comune ai diversi professionisti coinvolti nella progettazione educativa rivolta agli alunni speciali. Allo stesso modo, la legge richiede che ogni anno gli insegnanti preparino un piano educativo individualizzato (PEI), che descrive gli interventi educativi progettati per ogni studente disabile. Questo piano dovrebbe garantire che l'alunno a scuola riceva non solo un'accoglienza adeguata, ma sia anche messo in condizione di raggiungere obiettivi educativi specifici. Tuttavia, né l'uso dell'ICF né l'elaborazione dei PEI sono stati in grado di ridurre le evidenti discrepanze che caratterizzano il livello e la qualità dell'attività didattica sviluppata in classi e scuole diverse. In sostanza, gli sforzi verso la creazione di un quadro professionale comune non sono andati a buon fine per due motivi: mentre nell'ICF l'attenzione alla componente psicologica e, ancor più, a quella fisiologica prevale nettamente rispetto alla dimensione sociale dell'apprendimento, nei piani educativi individualizzati l'apprendimento viene regolarmente confuso con l'intervento tecnico e correttivo. Il problema principale, tuttavia, è che questi approcci avallano la standardizzazione delle pratiche come un modo per garantire automaticamente buoni risultati scolastici. Paradossalmente, da questo punto di vista gli interventi di maggior successo devono essere a prova di insegnante e svincolati dal contesto (Ashby, 2012; Weiston-Serdan, Giarmoleo, 2014). Al contrario, noi riteniamo che le scuole abbiano bisogno di creare un coordinamento e allineamen-

to rispetto ai progetti inclusivi non attraverso il perseguimento di standard, ma conservando, valorizzando e mettendo in connessione la diversità. La progettazione inclusiva non funziona come la definizione dell'altezza dei banchi o il piano dell'esercitazione antincendio, che si basano su linee guida pensate per uno studente o una classe "medi". In questo senso, anziché concentrarsi sui singoli studenti chiedendo loro di adeguarsi agli standard, l'inclusione ricerca la personalizzazione attraverso la costruzione di legami con gli altri.

Anche in un sistema apparentemente libero da discriminazioni, come le scuole italiane sembrano essere dal momento che le scuole speciali sono state abolite anni fa, questa concentrazione sull'alunno visto come individuo separato dagli altri dà luogo a forme più sottili di esclusione. All'interno della scuola sono infatti costantemente al lavoro meccanismi di "spazializzazione" (Armstrong, 2003; D'Alessio, 2012). Anche se le normative vigenti non menzionano mai spazi separati in cui gli studenti possono essere collocati al di fuori delle classi regolari, la maggior parte delle scuole hanno "aule speciali" in cui sono comunemente gestite attività educative con gli studenti disabili. Oltre a ciò, la distinzione tra studenti "normali" e "meno che normali" viene quotidianamente ribadita attraverso una serie di strategie di periferizzazione che vengono abitualmente impiegate con gli alunni diversi. L'allievo può frequentare le lezioni solo per brevi periodi, passando la maggior parte del tempo al di fuori della classe con l'insegnante di sostegno o l'assistente educatore ("strategia dell'esilio"). Oppure rimane in classe la maggior parte del tempo, ma lavora abitualmente su argomenti e attività diverse rispetto a quelle dei suoi

compagni di classe, in modo che ad essere condiviso in realtà è solo lo spazio fisico (“strategia del condominio”). O invece prende parte ad attività condivise, ma il suo contributo è sostanzialmente irrilevante, marginale o occasionale in termini di realizzazione delle attività progettate per la classe (“strategia della comparsa”).

Anche se la scelta di far passare il tempo a un alunno fuori della classe non deve essere demonizzata, soprattutto quando riguarda progetti che coinvolgono gruppi di studenti con abilità miste, pensiamo che l’allontanamento di uno studente dal gruppo classe perché potrebbe “interferire” con la realizzazione di un (ipotetico) programma regolare è altamente discutibile. Ricerche recenti fanno luce sulle ragioni per cui spedire uno studente al di fuori della sua classe rimane una pratica comune anche in Italia (Ianes, Demo, Zambotti, 2013). Prima di tutto, la lezione frontale è ancora il metodo più utilizzato dai docenti italiani per il lavoro in classe. Metodi attivi come l’apprendimento basato sulla scoperta, il cooperative learning, i gruppi di discussione, il supporto tra pari, e così via, non sono molto diffusi. Inoltre, gli insegnanti ritengono che essi richiedano troppo tempo per essere realizzati, a fronte del calendario molto serrato entro cui vanno svolti i contenuti programmati. Inoltre, soprattutto nelle scuole di secondo grado, la preferenza per la lezione frontale è rafforzata dalla rigida separazione tra materie (a mo’ di “silos”) che gli insegnanti ancora prediligono, benché le ricerche evidenzino che dosi massicce di lezione frontale sono meno efficaci rispetto all’apprendimento basato su metodi attivi (Prince, 2004; Freeman et al., 2014). Inoltre, le lezioni frontali necessitano di un ambiente

molto speciale, fatto di silenzio e attenzione prolungata, che richiede agli alunni un alto livello di autocontrollo. In questa situazione, qualunque rumore inavvertito può facilmente diventare un elemento di disturbo che interrompe l’atmosfera. In un ambiente del genere, una grande percentuale di alunni non è in grado di far fronte all’immobilità prolungata che viene loro richiesta. Di conseguenza, più l’apprendimento è basato su lezioni frontali, più alcuni alunni vengono inviati a frequentare attività alternative, e ciò spesso avviene anche prima che inizi la lezione. In questo senso, anche se siamo d’accordo con gli studiosi che sottolineano l’importanza di adottare una vasta gamma di metodi di insegnamento (in particolare quelli connessi a strategie come il learning by doing e l’apprendimento tra pari), riteniamo che il fenomeno dell’espulsione degli studenti dalla classe, così diffuso nelle scuole italiane, possa essere superato solo se insegnanti diventano più familiari con tali strategie e iniziano a valorizzare l’efficacia dei metodi di apprendimento attivo. Ciò a sua volta implica un profondo cambiamento delle concezioni degli insegnanti per quanto riguarda il ruolo del curriculum nella scuola. Uno dei principi fondamentali dell’educazione inclusiva è che anziché costringere gli studenti ad adattarsi a programmi educativi precostituiti, è il curriculum che deve essere adattato così da diventare accessibile a tutti gli studenti. Finché solo gli alunni sono tenuti ad essere flessibili per adattarsi a un programma o a forme di valutazione rigide, l’ampliamento delle strategie di insegnamento non è sufficiente per evitare l’allontanamento degli studenti svantaggiati dalla classe e favorire l’inclusione di tutti. Per questo, abbiamo bisogno di decidere ciò che conta come

valore fondamentale nella scuola, al fine di sviluppare politiche educative coerenti, in cui non siano più possibili fenomeni di micro-esclusione prodotti da programmi educativi che finiscono per espellere gli alunni delle classi.

Nuove sfide per l'educazione inclusiva in Italia

Alla luce delle considerazioni precedenti, l'evoluzione del sistema scolastico italiano, considerato a livello internazionale come un buon esempio di politiche di integrazione, mette in evidenza che l'abolizione delle scuole speciali non significa automaticamente che tutti gli studenti siano effettivamente inclusi nel normale sistema scolastico. Come abbiamo osservato, forme dissimulate di marginalizzazione degli studenti diversi sono ancora all'opera all'interno delle scuole, e mirano a ripristinare la distinzione tra studenti normali e speciali come un fatto oggettivo. Da questo punto di vista la disabilità, come forma di diversità chiaramente definita da una diagnosi medica, è più facilmente accettata nelle scuole sulla base dell'atteggiamento compassionevole così profondamente radicato nella cultura italiana. Gli alunni disabili sono i benvenuti nelle scuole normali perché sono diversi per definizione. Sono messi a margine, ma tollerati. Al contrario, un gran numero di studenti apparentemente non in grado di far fronte alle esigenze poste loro dalla scuola sono classificati come aventi difficoltà di apprendimento, o con la nebulosa etichetta dei "bisogni educativi speciali", che viene applicata con sempre maggiore frequenza. Da un lato, la procedura di etichettatura tende ad espande

ulteriormente l'attività già intensa dei cosiddetti interventi tecnici effettuati da operatori dell'area psicomédica. Dall'altro, essa legittima il passaggio dalla micro alla macro-esclusione, dalla tolleranza all'espulsione. I dati mostrano infatti che l'Italia ha attualmente uno dei più alti tassi di abbandono scolastico in Europa: nell'istruzione di primo grado, uno studente su cinque non riesce a completare il proprio corso di studi, mentre nella scuola secondaria superiore uno su quattro non ottiene il diploma. Rispetto alla tendenza europea, negli ultimi dieci anni la situazione è rimasta inalterata, in quanto l'Italia ha ancora la più alta percentuale di abbandono scolastico dopo Spagna, Portogallo, Malta, e la Repubblica di Macedonia.

L'abbandono scolastico viene generalmente spiegato come l'esito di un disimpegno educativo da parte dell'alunno, che fa riferimento a una condizione di bassi risultati scolastici e di scarso rendimento, nonché a rapporti deteriorati tra insegnanti e studenti e a una riduzione del senso di appartenenza alla scuola (Balfanz, Herzog, e Mac Iver 2007; Fredricks, Blumenfeld, e Parigi 2004; Gibbs e Poskitt 2010; Lumby 2012; Montalvo, Mansfield, e Miller 2007; Niemiec e Ryan 2009; Ross 2009; Stephenson 2007; Willms 2003). Inoltre, la ricerca sottolinea che l'abbandono scolastico è anche associato con il rischio di disoccupazione e, più precisamente, alla possibilità di ricadere nella categoria dei NEET ("Not in employment, education or training"), che in Italia ammontano a più di due milioni di persone di età compresa tra i 15 e 29 anni (OCSE 2010, 2014). Dato il numero di giovani coinvolti, questo fenomeno può essere descritto come un'emergenza nazionale per l'Italia. Tuttavia, l'abbandono scolastico non è un problema

pienamente riconosciuto dal sistema scolastico, in quanto è di solito considerato come una questione di carattere più sociologico che educativo. L'abbandono scolastico è generalmente letto come frutto della situazione sociale, economica, culturale e psicologica degli alunni, e quindi ci si focalizza sullo sfondo familiare, sui fattori di rischio o la capacità mentale quali fattori che ci permettono di prevedere se i singoli studenti riusciranno o meno a raggiungere i loro obiettivi educativi. A causa della mancanza di analisi pedagogica, il contesto scolastico viene assunto come un dato di fatto, cioè come una situazione neutrale e oggettiva che gli alunni devono affrontare così come. Di conseguenza, delle due variabili che compongono l'equazione dell'apprendimento - scuola e studenti - tali studi comunemente considerano solo questi ultimi come l'elemento che deve cambiare e adattarsi. Molta meno attenzione è stata invece dedicata al ruolo attivo che le scuole possono giocare nell'eliminare la discriminazione e le barriere educative, mobilitando risorse per l'apprendimento e la partecipazione e promuovendo il cambiamento attivo attraverso la trasformazione delle culture, politiche e pratiche scolastiche.

Ciò è particolarmente evidente quando si analizza la traiettoria educativa che gli studenti immigrati percorrono nelle scuole italiane. Considerando che l'immigrazione è un fenomeno relativamente recente in Italia, i dati mostrano che dal 2001 al 2014 il numero di alunni immigrati di prima e seconda generazione è quadruplicato, fin a raggiungere attualmente il 9% dell'intera popolazione studentesca. Al contrario, dal 2009 il numero di studenti nativi è progressivamente diminuito (-2%). Tuttavia, la crescita quantitativa degli studenti immigrati non

coincide con quella qualitativa. Le indagini mettono in evidenza che gli alunni immigrati non hanno le stesse opportunità di istruzione degli studenti nativi (Colombo, 2013). Le indagini condotte annualmente nel quadro del programma OCSE-PISA (INVALSI) indicano che gli studenti figli di immigrati ottengono risultati scolastici notevolmente inferiori rispetto ai nativi (Azzolini, Barone, 2013; Contini, Azzolini, 2016). Questa situazione riguarda tutti gli studenti, sia che siano nati in Italia o siano invece arrivati in età più avanzata. In confronto con i compagni italiani, gli alunni stranieri mostrano tassi di promozione inferiori. Inoltre, nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado e quindi alla secondaria di secondo grado, questo divario si allarga progressivamente, soprattutto per gli studenti di prima generazione (Barban, Bianchi, 2011; Mussino, Strozza, 2012). Quando arrivano in Italia, questi ultimi sono di solito collocati in classi di livello inferiore rispetto alla loro fascia di età. Inoltre, coloro che non sono in grado di colmare prontamente le molte lacune (linguistiche, culturale, sociali...) che si trovano ad affrontare nella nuova situazione di solito sono costretti a ripetere gli anni scolastici. Ciò a sua volta dà origine a una condizione di ritardo nel percorso scolastico che peggiora nel tempo, diventando una condizione generalizzata di stigma che colpisce gli studenti di prima generazione nel loro complesso. Inoltre, rispetto agli alunni autoctoni i minori stranieri smettono di andare a scuola prima. Anche se le differenze non sono così pronunciate durante la scuola primaria e secondaria inferiore, a partire dai tredici anni l'abbandono della scuola prima del completamento degli studi diviene più frequente tra gli studenti stranieri. Il divario

educativo è decisamente più marcato per gli studenti di prima generazione, che sono di gran lunga più a rischio di abbandono scolastico. Tuttavia, anche coloro che grazie a un notevole livello di resilienza riescono ad arrivare alle scuole superiori, spesso finiscono per scegliere le scuole professionali. Questa scelta, frequentemente raccomandata dagli insegnanti, si combina facilmente con le aspettative dei genitori immigrati, che preferiscono che i loro figli intraprendano percorsi formativi più brevi per ragioni sia economiche che culturali. Una grande percentuale di studenti stranieri rimane quindi intrappolata nei percorsi del triennio professionale, che contribuiscono a ridurre la loro capacità di accedere all'istruzione superiore e di trovare più tardi migliori opportunità professionali nel mercato del lavoro. In particolare nell'anno scolastico 2012/13, solo il 19,3% degli studenti immigrati si è iscritto a una scuola secondaria, rispetto al 39,4 % che ha optato verso percorsi formativi professionali. La percentuale di studenti nativi che scelgono scuole secondarie e professionali è esattamente il contrario (Colombo, 2013).

Come abbiamo notato, questa situazione è comunemente interpretata come direttamente collegata alle condizioni economiche e/o al capitale socio-culturale delle famiglie immigrate (Fuligni, Yoshikawa, 2003; Tang, 2015; Moguérou, Santelli, 2015). Tuttavia, al di là di questi importanti fattori, sarebbe necessario approfondire anche le pratiche di categorizzazione implicita (e a volte di discriminazione esplicita) che influenzano le decisioni di tali studenti rispetto alla propria traiettoria formativa. A questo proposito giocano un ruolo cruciale, in particolare, le raccomandazioni degli insegnanti e gli incontri

di orientamento che vengono svolti al termine della scuola secondaria di primo grado.

In sintesi, possiamo dire che le scuole italiane stanno affrontando nuove forme di categorizzazione e di emarginazione degli studenti che pongono domande impegnative alle organizzazioni educative. Il vecchio modello di "integrazione scolastica", basato sull'inserimento degli studenti disabili nelle scuole normali, ha contribuito a porre in risalto le condizioni individuali dell'apprendimento a scapito della dimensione sociale e di comunità. Di conseguenza, invece di trasformare il contesto scolastico per accogliere tutti gli alunni, un numero crescente di studenti è attualmente costretto a fare i conti con il modello predominante del deficit e con la necessità di adattarsi a un ambiente educativo rigido e fortemente competitivo.

Come molti altri paesi, l'Italia è oggi impegnata a sviluppare e implementare un sistema educativo più equo, fondato sull'inclusione quale strategia per valorizzare la diversità intesa come risorsa per tutta la comunità educante. A lungo le scuole italiane sono state considerate a livello internazionale come un "eccezione positiva" in una scena educativa globale caratterizzata per lo più da politiche di segregazione. Attualmente questa condizione di specialità sembra venire meno, dal momento che le scuole italiane stanno incontrando nel loro cammino verso l'inclusione questioni simili a quelle che molti altri sistemi educativi in tutto il mondo stanno affrontando attualmente. Ciò implica la necessità di riconsiderare il passato e imparare a guardare le cose in prospettiva, nel momento in cui uniamo le nostre forze in funzione dell'impresa comune di costruire scuole più eque in ogni paese. Speriamo quindi che nel

prossimo futuro le scuole italiane potranno essere in questo senso meno speciali, ma più inclusive.

References - Bibliografia

- Acedo, C., Amadio, M., Operti, R., Brady, J., Duncombe, L., Weyermann, M., Huang, Y., & Xu, X. (Eds.) (2008). Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of the International Conference on Education. Geneva: UNESCO IBE. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186807e.pdf> Accessed 13 April 2016.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.
- Apple, M. A. (2014). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York-London: Routledge.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley (trad. it. Argyris, C., Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati).
- Armstrong, F. (2003). *Spaced out: Policy, difference and the challenge of inclusive education*. Dordrecht–Boston–London: Kluwer Academic Publishers.

- Ashby, C. (2012). Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, volume 37, 2, 89-99.
- Azzolini, D., Barone, C. (2013). Do They Progress or Do They Lag Behind? Educational Attainment of Immigrants' Children in Italy: The Role Played by Generational Status, Country Of Origin and Social Class. *Research in Social Stratification and Mobility*, volume 31: 82-96.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in the urban middle grade schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, volume 42, 4, 223–235.
- Ball S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London and New York: Methuen.
- Ball, S. (2010a). New voices, new knowledge and new politics of education research: the gathering of a perfect storm?, *European Educational Research Journal*, volume 9, 2: 124–137.
- Ballantine, J. H., Hammack, F. M. (2012). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, (7th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice.
- Barban, N., White, M. (2011). Immigrants' Children's Transition to Secondary School in Italy. *International Migration Review*, volume 45, 3, 702-726.
- Begeny J.C., Martens B.K. (2007). Inclusionary Education in Italy: A Literature Review and Call for More Empirical Research. *Remedial and Special Education* 28(2):80-94.
- Bell, D. (1976). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bentley, T. (1998). *Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World*. Routledge: London.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

- Biesta, G.J.J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Booth, T. (1982). Integration Italian Style. In C. Gravell, J. Pettit (Eds.), *National Perspectives: Unit 10* (pp. 71-90). Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad. it. Booth, T., Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l' inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci).
- Brown, P., Lauder, H. (Eds.) (1992). *Education for Economic Survival: From Fordism to Post-Fordism?* New York-London: Routledge.
- Brown, P., Lauder, H., (2001). *Capitalism and Social Progress: The Future of Society in a Global Economy*. Basingstoke: Palgrave.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Burns, T., Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. Tavistock: London (trad. it. Burns, T., Stalker, G.M. (1974). *Direzione aziendale e innovazione*, Milano: F. Angeli).
- Canevaro, A., De Anna, L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *ALTER, European Journal of Disability Research*, volume 4, 203-216.
- Cohen, W., Levinthal, D. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, volume 35, 1, 128-62.
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Colombo, M. (Ed.) (2013). Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014 (Students with non-Italian citizenship. Between difficulties and successes. National Report 2013/2014). *Quaderni Ismu 1/2015*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Contini, D., Azzolini, D. (2016). Performance and decisions. Immigrant-native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, volume 43, 1, 98-114.
- Cook, S., Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, volume 7: 373-90.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter?. *International Journal of Inclusive Education*, volume 16, 519-534. doi:10.1080/13603116.2012.655495
- Deleuze, G., Guattari, F. (2004). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London and New York: Continuum (trad. it. Deleuze, G., Guattari, F. (2003). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*. Roma: Castelvecchi).
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive Classrooms in Italy and England: The Role of Support Teachers and Teaching Assistants. *European Journal of Special Needs Education*, volume 27, 2, 171-184.
- Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Educational Administration Quarterly*, volume 45, 217-247.
- Ferri, B. (2008). Inclusion in Italy: What Happens when Everyone Belongs. In S.L. Gabel, S. Danforth (Eds.), *Disability and the Politics of Education: An International Reader* (pp. 41-52). New York: Peter Lang.
- Fitzsimons, P. (1999). Human capital theory and education. In *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*, M. Peters, T. Besley, A. Gibbons, B. Zarnić, P. Ghiraldelli (eds.). Retrieved from

http://eepat.net/doku.php?id=human_capital_theory_and_educati
[on](#) Accessed 13 April 2016.

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, volume 74, 1: 59–109.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proc Natl Acad Sci USA*, volume 111:8410-8415.
- Fuligni, A.J., Yoshikawa, H. (2003). Socioeconomic resources, parenting, and child development among immigrant families. In M. Bornstein, R. Bradley (Eds.) *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development* (pp. 107-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Giangreco, M. F., & Doyle, M. B. (2012). Integrazione scolastica in Italy: A compilation of English-Language resources. *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 63-105.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2014). Italian and American progress toward inclusive education: Common concerns and future directions. *Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 119-136.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal*, volume 15, 1, 97-123.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2014). Italian and American progress toward inclusive education: Common concerns and future directions. *Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 119-136.
- Gibbs, R., Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7–10): A Literature Review*. New Zealand: Ministry of Education.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, volume 6, 2, 151–182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead and Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Hodkinson, P. (2005). Improving Learning in Further Education. *TLC Project Briefing Paper No. 4*. Leeds: Lifelong Learning Institute.
- Hyslop-Margison, E. J., Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: the role of professional autonomy. *Interchange*, volume 41, 1, 1–15.
- Ianes D., Demo H., & Zambotti F. (2013). Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, volume 18, 626-653.
- Jarvis, P. (2009). *The Routledge international handbook of lifelong learning*. London: Routledge.
- Jorgensen, B. (2004). Individual and organisational learning: a model for reform for public organisations. *Foresight*, volume 6, 2, 91-103.
- Kanter, A., Damiani, M. L., & Ferri, B. A. (2014). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal Of International Special Needs Education*, volume 21, 17, 1, 21-28.
- Levinthal, D. A., March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, volume 14, 95–112.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (pp. 197–211). New York: Holt, Rinehart and Winston (trad. it. Lewin K. (1977), Decisioni di gruppo e cambiamento sociale. In A. Lévy (Eds.). *Psicologia sociale. Testi fondamentali inglesi e americani*. Firenze: O.S., pp. 199-220).

- Lumby, J. (2012). Disengaged and Disaffected Young People: Surviving the System. *British Educational Research Journal*, volume 38, 2, 261–279.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organized learning. *Organization Science*, volume 2, 71–87.
- Mogu  rou, L., Santelli, E. (2015). The educational supports of parents and siblings in immigrant families. *Comparative Migration Studies*, volume 3, 11, 1-16.
- Montalvo, G. P., Mansfield E. A., & Miller R. B. (2007). Liking or Disliking the Teacher: Student Motivation, Engagement and Achievement. *Evaluation & Research in Education*, volume 20, 3: 144–158.
- Moran, M. T. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, volume 45, 217– 247.
- Mussino, E., Strozza, S. (2012). The Delayed School Progress of the Children of Immigrants in Lower-Secondary Education in Italy. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, volume 38, 1, 41-57.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*, volume 7, 133–144.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. Nonaka, I., Takeuchi, H. (1997). *The Knowledge Creating Company*. Milano: Guerini e Associati).
- OECD (2001). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Off to a good start? Jobs for youth*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Orton, J., Weick, K. (1990). Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review*, volume 15, 203–223.
- Polanyi, M. (1967), *The Tacit Dimension*, London: Routledge and Kegan Paul (trad. it. Polanyi, M. (1979), *La conoscenza inespresa*, Roma: Armando).
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, volume 93, 3, 223-232.
- Reich, R. (2001). *The future of success*. New York: Alfred A. Knopf (Reich, R. (2001). *L'infelicit   del successo*, Roma: Fazi).
- Robertson, S. L. (2014). Untangling Theories and Hegemonic Projects in Researching Education and the knowledge economy. In: Reid, A. D., Hart, E. P., & Peters, M. A. (Eds.), *Companion to Research in Education* (pp. 267-276). Dordrecht: Springer.
- Robertson, S.L. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems, *Comparative Education*, volume 41, 2, 151-170.
- Ross, A. (2009) *Disengagement from Education among 14-16 year olds*. National Centre for Social Research: London. Retrieved from <http://www.natcen.ac.uk/study/disengagement-from-education-among-14-16-year-olds/findings> Accessed 13 April 2016.
- Skrtic, T. M. (2004). The organizational context of special education and school reform. In D. Mitchell (ed.), *Special educational needs and inclusive education: inclusive education* (pp. 731-791). New York: Routledge.
- Skrtic, T.M., Sailor, W. & Gee, K. (1996). Voice, Collaboration, and Inclusion: Democratic Themes in Educational and Social reform Initiatives. *Remedial and Special Education*, volume 17, 142-157.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. New York-London: Routledge.
- Somekh, B., Schwandt, T. A. (2007). *Knowledge production: Research work in interesting times*. London: Routledge.
- Stephenson, M. (2007). *Young People and Offending: Education, Youth Justice and Social Inclusion*. Devon: Willan Publishing.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*.

- Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tschannen-Moran, M. (2004). Fostering teacher professionalism in schools - the role of leadership orientation and trust, *Educational Administration Quarterly*, volume 45, 217–247.
- Tsoukas, H. Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, volume 13, 567–82.
- von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, volume 21, 1–19 (trad. it. in S. Zan (1988). *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: Il Mulino).
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organisations*. London: Sage (trad. it. Weick, K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Cortina: Milano).
- Weick, K.E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, volume 16, 4, 409–421.
- Weiston-Serdan, T., Giarmoleo, S. (2014). Vertical Integration as a Mode of Professional Production: Teachers' Resistance to the Business of Teaching. In V. Ellis, J. Orchard (Eds), *Learning Teaching from Experience: Multiple Perspectives, International Contexts* (pp. 191-204). London: Bloomsbury.
- WHO (World Health Organization) (2011). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation Results from Pisa 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from: <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf> Accessed 13 April 2016.
- Young, K. (2008). I don't think I'm the right person for that: Theoretical and institutional questions about a combined credential program. *Disability Studies Quarterly*, volume 28, 4, 1-16.
- Young, M., Muller, J. (2016). *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the sociology of education*. New York-London: Routledge.

Scientific Research
Ricerche scientifiche

Progettare l'inclusione a scuola: analisi di bisogni formativi e modello di ricerca-formazione

M. Antonietti, C. Bertolini

Università di Modena e Reggio Emilia,
maja.antonietti@unimore.it

Università di Modena e Reggio Emilia,
chiara.bertolini@unimore.it

Keywords

Autovalutazione, ricerca-formazione, progettazione di buone pratiche inclusive

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

La presente ricerca pone al centro della riflessione l'inclusione nel contesto scuola, intesa come disponibilità e capacità del contesto scolastico di accogliere e rispondere ai bisogni di tutti gli alunni, quelli con disabilità e quelli con transitori (sempur non momentanei) bisogni educativi speciali (Ianes, 2006) mettendo in atto azioni di sistema che si collocano a più livelli. (Booth, Ainscow, 2014)

Da diversi anni intenso è il dibattito europeo ed italiano attorno al tema dell'inclusione (Rapporto Warnock 1978; Dichiarazione di Salamanca 1994; OECD 2004; Convenzione ONU 2006; UNESCO 2009), tuttavia diverse appaiono le criticità della scuola italiana a pensarsi e ad agire in chiave inclusiva, nonostante la pluriennale esperienza di integrazione scolastica (Fondazione TreeLLe, 2011; Ianes et. al, 2011; Antonietti & Bertolini 2015; Cottini & Morganti, 2015).

Necessario diviene pertanto promuovere indagini in sinergia con le istituzioni scolastiche e attivare la raccolta di elementi conoscitivi provenienti dal contesto scuola. In questo senso si muove il percorso di ricerca-formazione intrapreso con un Istituto Comprensivo della Provincia di Reggio Emilia. Tale percorso si è avviato a partire dall'anno scolastico 2014/2015 ed è ancora in corso. L'obiettivo è duplice: da un lato quello di rilevare la percezione degli insegnanti relativamente alle prassi inclusive adottate nel proprio contesto e sulla base dei risultati elaborati avviare attività di confronto e formazione finalizza-

te alla progettazione e sperimentazione di buone pratiche di inclusione nelle classi; dall'altro costruire un modello di ricerca-formazione monitorandone e documentandone i processi.

Scopo del presente contributo è quello di presentare e discutere i primi risultati ottenuti dallo strumento di raccolta delle opinioni degli insegnanti rispetto all'inclusività del contesto scolastico a cui appartengono delineandone i bisogni formativi sottesi.

Metodologia

L'intento del percorso di ricerca-formazione è quello di identificare appunto alcuni nodi critici dei processi inclusivi in una realtà scolastica che ha già fruito negli anni passati di formazioni sul tema in questione. A tale scopo si è proceduto a realizzare uno strumento di indagine, costruito su stimolo dell'Istituto Comprensivo (dirigenza e funzioni strumentali). Lo strumento nasce da una revisione e assemblaggio di item presenti in 3 strumenti di valutazione dell'inclusione già esistenti: ER-VIS (Bondioli, 2009), Index (Booth & Ainscow 2002, 2014) e Quadis (Ufficio scolastico regionale per la Lombardia). Lo strumento focalizza la sua attenzione su alcune aree identificate come particolarmente critiche nella realtà scolastica in questione: la documentazione prevista da normativa; la relazione e la collaborazione tra insegnanti; la relazione con le famiglie; la classe come comunità; le pratiche auto-valutate come inclusive. Lo strumento si compone sia di domande chiuse che di quesiti aperti ed è stato somministrato a 80 insegnanti appartenenti allo stesso Istituto Comprensivo (4 della scuola dell'in-

fanzia, 58 della primaria e 18 della secondaria di primo grado) in una situazione di controllo della somministrazione. Le risposte sono indagate attraverso l'analisi del contenuto ed eventualmente testuale per le domande aperte, e una statistica di tipo descrittivo ed inferenziale per le domande chiuse (anche confrontando ordini di scuola differenti).

Risultati

L'analisi dei dati è ancora in corso. I primi risultati segnalano principali criticità percepite dagli insegnanti nell'area metodologica (inerente l'organizzazione didattica delle attività, ad esempio rispetto all'abitudine di diversificare i materiali e i canali comunicativi durante la lezione) e l'area relazionale (inerente la qualità delle relazioni tra i pari e con gli adulti e le attività di sostegno delle stesse). Alcuni di questi aspetti trovano conferma in altri studi (Fondazione Agnelli, 2011; Mortari, 2013; Baschiera, 2014; Tessaro, 2014; Antonietti & Bertolini 2015).

Si intende anche rilevare diversità tra gli ordini per quanto concerne la condivisione dei ruoli e dei compiti degli insegnanti di classe e quelli specializzati per le attività didattiche di sostegno nella direzione del co-teaching (Ghedin, 2013).

Le criticità raccolte, da leggere come bisogni formativi della scuola, permetteranno di evidenziare nodi problematici a partire dai quali verranno organizzate occasioni di aggiornamento e di confronto nell'Istituzione Scolastica. Tali momenti saranno rivolti alla progettazione di attività a carattere inclusivo

monitorate e discusse dai docenti universitari e da quelli della scuola durante la loro implementazione nelle classi.

Bibliografia

Antonietti M. (2014). “Il profilo dell’insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano.” *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 155-174.

Antonietti M., Bertolini C. (2015), *Italian journal of special education for inclusion*, 1, pp. 135-150

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.

Baschiera B. (2014). *Valorizzare il passato: la figura dell’insegnante di sostegno*. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (a cura di). *La professionalità dell’insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 315-320). Roma: Aracne.

Bondioli A. (a cura di) (2009), *ERVIS. Elementi per rilevare l’integrazione scolastica*, Bergamo, Junior

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (Edizione Italiana a cura di Fabio Dovigo).

Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence Based Education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.

D’Alessio, S. (2011). *Decostruire l’integrazione scolastica e costruire l’inclusione in Italia*. In Medeghini, R., Fornasa, W. (eds). *L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, pp. 69-94.

Ghedin E., Aquario D., De Masi D. (2013), *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l’educazione inclusiva*. In: *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp.157-175

Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.

Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l’integrazione*. Trento: Erickson.

Mortari L. (a cura di) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano-Torino: Mondadori.

Tessaro F. (2014). *Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro*. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (a cura di). *La professionalità dell’insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 321-328). Roma: Aracne.

Quadis. *Kit per l’autoanalisi e l’autovalutazione di Istituto sulla qualità dell’inclusione*, <http://www.quadis.it/>

Progettare e valutare a scuola: lo sguardo degli insegnanti

D. Aquario, E. Ghedin, S. Bottura, A. Fodale, S. Maruca, L. Rensi, E. Vitantonio

Università degli Studi Padova

debora.aquario@unipd.it, elisabetta.ghedin@unipd.it

Keywords

progettazione didattica, valutazione, inclusione, collaborazione, differenziazione.

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

La progettazione didattica e la valutazione costituiscono due processi fondamentali dell'attività didattica. Le riflessioni e gli studi che ne hanno esplorato e approfondito le caratteristiche,

i modelli, le fasi, gli strumenti sono numerosi e sono ormai parte integrante della letteratura nazionale e internazionale che sostiene l'azione didattica e i processi di istruzione (Semeraro, 1999; Pellerey, 1994; Varisco, 2000; Calonghi, 1976; Cambi, 2002; Domenici, 1993; Vertecchi, 2003; Wiggins, 1993; Wiggins e McTighe, 2004; Wiliam, 2011; Segers et al, 2003 solo per citarne alcuni).

Meno numerose sono le ricerche rivolte ad esplorare le concezioni sottostanti e i significati che i docenti attribuiscono a tali processi (McNair et al., 2003; Trepanier-Street et al., 2001; Cantu, 2007; Brown, 2004; Mason, 2009). L'importanza di ricerche di questo tipo è duplice. Da un lato esplorare i significati comporta far emergere l'implicito che guida l'azione e dunque poterlo rendere condivisibile. Dall'altro, esplorare i significati attribuiti alla progettazione e alla valutazione da docenti curricolari e specializzati per le attività di sostegno permette di comparare punti di vista e percezioni. In una prospettiva inclusiva, diviene importante poter mettere a confronto le idee implicite che guidano l'agire di entrambe le tipologie di docenti perché solo rivelandole potranno costituire la base per una discussione e un lavoro congiunto.

Nello specifico, l'interesse è rivolto all'esplorazione dei temi sopracitati (progettazione e valutazione) al fine di considerare la "vicinanza/distanza" delle idee espresse dai docenti coinvolti rispetto agli aspetti discussi in letteratura come aspetti di primaria importanza, in particolare rispetto alle dimensioni della differenziazione, della mediazione e della collaborazione. Tali dimensioni emergono come fondamentali sia per quanto

riguarda la progettazione didattica sia la valutazione degli apprendimenti (Tomlinson, 2003; Tomlinson e Moon, 2013; Wiggins e Mc Tighe, 2004; Feuerstein, 1995; Tzuriel, 2004) nella direzione di costruire pratiche e strumenti che consentano di non escludere nessuno.

Considerando la dimensione della collaborazione, gli studi sulla valutazione dell'apprendimento degli studenti e, nello specifico, sulle diverse forme e tipologie di procedure valutative, suggeriscono che le procedure che fanno uso dei principi della collaborazione e dell'autovalutazione sono quelle in grado di produrre effetti positivi non solo in termini di risultati scolastici, ma anche di abilità che hanno a che fare con la dimensione relazionale e riflessiva (Hargreaves, 2007; Harris, & Brown, 2013). Tali ricerche dimostrano che nelle classi in cui gli studenti sono coinvolti in pratiche di co-, peer- e self- assessment, si assiste ad uno sviluppo delle capacità metacognitive degli stessi studenti (Kim, 2009), ad un miglioramento delle loro capacità sociali e comunicative (Topping, 2013), nonché ad un'assunzione di responsabilità rispetto al processo di apprendimento e di valutazione (Andrade & Valcheva, 2009; Black & William, 1998; Price et al., 2007; Munns & Woodward, 2006; Topping, 2003, 2013).

In particolare, la dimensione della co-gestione (sia tra insegnanti sia tra insegnanti e studenti) assume particolare importanza nell'ottica di una progettazione e di una valutazione in cui si lavora insieme per delineare criteri e sviluppare strumenti che possano testimoniare la crescita che avviene nel tempo e, al tempo stesso, che possano rispondere alle differenze pre-

senti in classe. Sono questi i modi in cui tutti gli studenti possono beneficiare di pratiche didattiche e valutative finalizzate all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto al proprio percorso e volte ad essere strumenti per l'inclusione (Tomlinson, 2003; King et al., 2001; Ghedin et al., 2013).

In base a queste premesse, le domande che hanno guidato la ricerca sono le seguenti:

- 1) Quali sono i significati attribuiti dai docenti alla progettazione e alla valutazione?
- 2) Emergono differenze in tali significati tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati per le attività di sostegno?
- 3) Come cambiano i significati della progettazione e della valutazione in risposta alle differenze degli alunni?

Metodologia

La ricerca, che si colloca nell'ambito delle indagini di natura esplorativa e condotta attraverso una metodologia quali-quantitativa, si è prefissata, come già accennato, di indagare i significati attribuiti da un gruppo di insegnanti a temi quali la progettazione didattica e la valutazione degli apprendimenti. Si è scelto inoltre di esplorare anche le concezioni degli stessi insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza. Quest'ultima è una dimensione strettamente legata a quella della valutazione in quanto alla concezione che si ha dell'intelligenza di un individuo è fortemente intrecciata la filosofia (e la pratica) valutati-

va (Sternberg e Grigorenko, 2004): ad una concezione innatista dell'intelligenza non può che corrispondere una concezione che assegna alla valutazione funzione di verifica (e spesso di conferma secondo la "profezia che si auto avvera") di quanto appreso.

Al contrario, al concepire l'intelligenza come qualcosa di fluido e in continuo divenire corrisponde una concezione della valutazione come qualcosa che è al servizio dell'apprendimento e del miglioramento.

Per queste ragioni, si è ritenuto importante utilizzare anche un questionario sulle concezioni dell'intelligenza.

Partecipanti e strumenti. Il gruppo di insegnanti intervistati (per un totale di 40) differisce per genere, età, anni di esperienza, distribuzione geografica, qualifica. I dati sono stati raccolti nel periodo compreso tra novembre 2014 e gennaio 2015.

Gli strumenti utilizzati sono:

- un'intervista semistrutturata, composta da 7 domande, la cui traccia è stata costruita tenendo in considerazione i temi maggiormente dibattuti in letteratura collegati alle due questioni principali che si intendeva esplorare, ossia la progettazione e la valutazione. La domanda che conclude l'intervista è volta a far emergere delle metafore riferite alla progettazione e alla valutazione: è stato infatti chiesto ai docenti di associare una metafora a ciascuno dei due processi.

- il questionario Scala della concezione costruttivista dell'intelligenza (SCCI, Albanese e Fiorilli, 2002) che esplora le concezioni implicite sull'intelligenza cercando di far emergere la tendenza verso concezioni innatiste o costruttiviste.

I software utilizzati per l'analisi dei dati raccolti sono SPSS per i dati derivanti dal questionario e Atlas.ti per l'analisi delle risposte alle interviste.

Risultati

L'analisi dei dati ricavati dalle interviste e dai questionari ha permesso di raccogliere una molteplicità di elementi e di giungere a risultati interessanti.

In primo luogo, la creazione di "codici" e il loro successivo accorpamento nelle "famiglie" tramite Atlas.ti ha permesso di identificare le seguenti macrocategorie: Professionalità docente, Dimensione collaborativa, Culture e pratiche valutative, Scuola-famiglia (comunicazione dei risultati valutativi alle famiglie degli alunni), Significati della progettazione, Attenzione verso le differenze. Ciascuna di esse presenta una complessità al suo interno, data dalla pluralità di elementi in relazione che la compongono: ad esempio "Dimensione collaborativa" è una macrocategoria che racchiude al suo interno sia la collaborazione tra docenti declinata nell'ambito della progettazione "per la ricerca di obiettivi comuni", sia nella co-costruzione delle prove valutative, sia, ancora, la collaborazione come sguardo e atteggiamento necessario per un insegnante ("avere due insegnanti in classe è da considerarsi come una risorsa", "collaborare è una buona prassi").

Una questione ampiamente discussa nel corso delle interviste è quella che riguarda l'attenzione alle differenze, nell'ambito della quale sono emersi soprattutto i fattori che rendono difficile pensare a pratiche (progettuali e valutative) che tengano conto delle differenze presenti in classe (“una valutazione differenziata è impensabile perché gli alunni non capirebbero”, “ognuno ha i propri tempi, non puoi pretendere di più”). I docenti intervistati denunciano una mancanza di strumenti che li possano aiutare a mettere in atto pratiche di questo tipo e infatti le loro risposte si sono focalizzate sull'individuazione di una serie di ostacoli (come scarsità di tempo e numerosità delle classi) alla realizzazione di progettazioni e valutazioni che possano rispondere all'eterogeneità della classe.

Rispetto alla progettazione, nello specifico, gli insegnanti, pur partendo da un'iniziale confusione terminologica tra programmazione e progettazione, dichiarano di investire molto tempo in questa pratica condividendo idee e collaborando con i colleghi per svolgere al meglio il lavoro. Sono consapevoli del fatto che progettare le attività didattiche è una pratica necessaria e imprescindibile e indicano, tramite le metafore, di associare una connotazione positiva a questo processo: “un'impalcatura per costruire una bella casa”, “una strada da percorrere”, “disegnare un vestito su misura”.

Per quanto riguarda la valutazione, invece, si può osservare che la maggior parte degli insegnanti intervistati la considera come un peso, qualcosa di difficoltoso che “si riesce a fare bene” soltanto dopo molti anni di esperienza. Le metafore asso-

ciate a questa pratica rimarcano questo vissuto negativo: “è un macigno”, “un mare in burrasca”.

Dall'analisi delle interviste e dei questionari emergono anche differenze significative tra gli insegnanti curricolari e gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno, anche considerando le risposte al questionario utilizzato.

I risultati aprono la strada a ulteriori studi sull'argomento, sia nella direzione dell'ampliamento del gruppo di intervistati (incluso anche gli studenti) sia nell'utilizzo di tali dati in vista di attività formative e di sperimentazione.

Bibliografia

Aquario, D. (2015). Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.

Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301-318.

Cantu, K. A. (2007). Listening to Teacher's Voices. *Current Educational Assessment Practices in First Grade*. *Journal of Border Educational Research*, 6 (1), 131-142.

Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (3), 27-48.

Mason, L., Rubino, F. (2010). Esplorando la percezione della valutazione in un campione di studenti e insegnanti delle scuole secondarie trentine. Rapporto tecnico. Provincia Autonoma di Trento.

McNair et al. (2003). Teachers Speak Out on Assessment Practices, *Early Childhood Education Journal*, 31, (1), 23-31.

Tomlinson, C. A. (2006). Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità. Roma: LAS..

Wiggins, G., Mc Tighe, J. (2004). Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa. Roma: LAS.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

Fuori dalla rete.

Un'indagine sull'impatto dell'uso di Internet sulle abilità linguistiche degli studenti con BES nella scuola secondaria di I grado

G. Asquini, M. Sabella

Sapienza Università di Roma, giorgio.asquini@uniroma1.it
Sapienza Università di Roma, morena.sabella@uniroma1.it

Keywords

Bisogni Educativi Speciali; Performance linguistiche; Attività digitali; Background socio-economico e culturale.

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Oggi per gli adolescenti l'uso del computer a casa ed in particolare della connessione Internet (ora disponibile anche su dispositivi mobili, quali smartphone e tablet) rientrano tra le normali attività quotidiane. Per tali ragioni l'Agenda Digitale

per l'Europa (The Conference Board, 2014) si è posta l'obiettivo di massimizzare il potenziale sociale ed economico delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), con l'obiettivo di porre le basi per un futuro digitale sostenibile e condiviso. Le TIC possono fornire nuovi strumenti in grado di aprire nuove possibilità di apprendimento anche in classe (Eurydice, 2011). Infatti lo studio SITES (IEA, 2009) dimostra che l'uso delle TIC nelle classi ha un effetto importante sulle metodologie utilizzate dagli insegnanti a scuola. I dati Eurostat (2015), relativi al 2014, confermano queste tendenze, evidenziando come l'uso di Internet a casa sia aumentato in modo significativo negli ultimi anni: dal 2007 al 2014 nei Paesi europei (UE-28) il 30% delle famiglie utilizza internet a casa e simile è la situazione italiana (+26%). Tuttavia i più recenti dati PISA (OECD, 2015) rivelano che gli studenti svantaggiati usano Internet a casa in misura significativamente inferiore rispetto ai compagni senza problemi di apprendimento per attività di ricerca informazioni, mentre per l'uso ricreativo non esistono differenze fra i due gruppi. Si ricorda però che PISA definisce i due gruppi in base alla distinzione fra quartile inferiore e superiore rispetto all'indice ESCS (economic, social, cultural status). Inoltre permangono, come per il 2009, delle differenze significative tra chi utilizza o meno il computer a casa e le performance degli studenti negli ambiti di literacy indagati dall'OCSE (OECD, 2014).

Le misure compensative, inizialmente rivolte agli alunni con DSA in base al D.M. 170/2010 ed in seguito estese anche agli alunni con BES, sono strumenti didattici e tecnologici che si

prestano a rendere la didattica più diversificata, multidimensionale e inclusiva (Zambotti, 2013, p. 290). Il

nodo problematico che deve sciogliere il docente è quello di integrare i sussidi didattici analogici

1

(libri di testo, lavagna, atlanti storici e geografici) con i nuovi (e-book reader, smartpen, software per la sintesi vocale, servizi cloud e archivi in rete per i contenuti delle lezioni), proponendo metodologie didattiche attive, partecipative e inclusive. Una sfida certamente complessa poiché i sussidi digitali provengono dal mondo delle telecomunicazioni e da contesti prettamente aziendali, pertanto è necessario riflettere sul loro inserimento nell'ambiente scolastico se si vuole fornire sostegni efficaci ai bisogni eterogenei (speciali e non) del gruppo classe.

Uno studio precedente (Asquini & Sabella, 2015, p. 34) ha evidenziato la diversa incidenza dell'esperienza scolastica sulle performance degli studenti con BES rispetto ai compagni, suggerendo di indagare anche sull'impatto degli strumenti digitali sulle stesse performance.

Il recente utilizzo delle tecnologie in classe per superare i limiti di una disabilità, di un disturbo o di una difficoltà aprono però a nuovi interrogativi:

– Quali sono le competenze digitali degli studenti con BES? In particolare: che uso fanno di Internet nel tempo extra-scolastico?

– E' possibile verificare il peso dell'uso delle tecnologie sulle performance degli alunni con BES?

– Esistono dei fattori, in particolare legati al background socio-economico, che incidono nel rafforzare determinati atteggiamenti degli studenti sull'utilizzo di Internet?

Metodologia

. Il presente studio ha l'obiettivo di verificare le modalità d'uso di Internet e le loro influenze sulle abilità linguistiche di un gruppo di studenti con BES in uscita dalla seconda classe della scuola secondaria di I grado dell'area romana. Sono state raggiunte 46 classi di 9 scuole di differenti contesti territoriali (centro, semicentro, periferie) dell'area romana. Il campione di ricerca è formato da 768 studenti, di cui 52 con B E S .

E' stata utilizzata una strumentazione di ricerca basata su prove oggettive a risposta chiusa. L'ambito della rilevazione è quello delle abilità linguistiche, che risultano trasversali a tutte le materie scolastiche.

La prova verte su tre tipologie di esercizio, brani di comprensione della lettura, brani cloze ed esercizi lessicali, e in generale misura la lettura, considerata come comprensione, interpre-

tazione e valutazione di un testo, e l'abilità lessicale, cioè la capacità dello studente di individuare il significato di un termine in un contesto dato (Sabella, 2014).

Oltre a verificare i livelli di performance, è stato deciso di analizzare anche l'incidenza di alcune variabili di sfondo attraverso un questionario studente, nel quale sono state inserite domande che indagano la familiarità con l'uso del computer e la navigazione in Internet e il background familiare. In sede di analisi del questionario sono stati calcolati sia l'indice ESCS, sia un indice originale circa gli Atteggiamenti Digitali degli studenti (AD), sulla scorta del modello di analisi di PISA 2012 (OECD, 2015, p. 24).

Il valore ESCS, calcolato inizialmente in PISA 2003, ha l'obiettivo di stimare in modo più preciso possibile quanto il contesto familiare influenzi le performance scolastiche, ed è ottenuto dall'Analisi delle Componenti Principali (ACP) di tre parametri: HISEI (highest occupational status of parents); PARED (highest educational level of parents convertito in anni di istruzione); HOMEPOS (home possessions).

Il secondo indice, AD, è stato calcolato tramite l'analisi fattoriale delle domande che indagano gli atteggiamenti digitali, da cui emergono due componenti principali: la prima composta da

2

domande sulle attività volte a recepire informazioni (sintetizzata in Atteggiamento Informativo), la seconda sulle attività svolte per svago (definita Atteggiamento Ricreativo).

Sono state poi considerate le correlazioni tra le performance linguistiche degli studenti e gli indici calcolati, per verificare la presenza di collegamenti fra gli atteggiamenti digitali e le performance linguistiche e per verificare quanto il background socio-economico incida nel rafforzare determinati atteggiamenti sull'utilizzo di Internet.

Risultati

Prima di verificare le ipotesi è opportuno sottolineare che le differenze linguistiche tra i due sottogruppi di studenti (BES e Altri studenti) sono significative: gli studenti con BES ottengono un punteggio (359) di molto inferiore a quello dei compagni (505). La scuola frequentata ha un impatto significativo sulle performance degli Altri studenti, ma non incide sul risultato dei BES.

L'indice ESCS non correla con la performance dei BES, quindi i bassi livelli di abilità non sono collegati ai parametri socio-economici e culturali. Situazione completamente opposta per gli Altri studenti, per i quali il background incide significativamente sulla performance.

Esiste una relazione significativa tra la performance degli Altri studenti e le loro attività su Internet, ma questo non si verifica per i BES: entrambi i parametri, Atteggiamento Ricreativo e Atteggiamento Informativo, non presentano una relazione significativa con la loro performance. Questi parametri invece influenzano significativamente le abilità degli Altri studenti: esiste una relazione di verso negativo (-,146**) tra Atteggiamento Ricreativo e performance, suggerendo che chi usa mag-

giormente Internet per divertimento ottiene punteggi più bassi alla prova; emerge invece una relazione di verso positivo (+,121**) tra Atteggiamento Informativo e performance, mostrando che chi usa Internet per informarsi raggiunge livelli di performance più alti. E' stato anche verificato se gli elementi di background presentino una relazione con i due Atteggiamenti: esiste solo una correlazione significativa (,154**) tra HOMEPOS e Atteggiamento Informativo, peraltro limitata agli Altri studenti.

Alla luce di questi risultati emergono alcune considerazioni importanti: sono i top performers ad utilizzare Internet prevalentemente a scopo informativo; le risorse familiari incidono solo per alcuni studenti nell'uso di Internet; gli studenti con BES non possiedono delle competenze digitali ancora definite, quindi i margini di intervento della scuola sono ampi.

Bibliografia

ASQUINI, G., SABELLA, M., (2015). Bisogni Educativi Speciali o Bisogni Estivi Speciali? Un'indagine sulla perdita di apprendimento dovuta alle vacanze scolastiche, in Dovigo, F. et alii (a cura di), Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale. Università di Bergamo, Bergamo.

EUROSTAT, (2015). Information society statistics - households and individuals.

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/extensions/EurostatPDFGenerator/getfile.php?file=151.100.146.24_1446196198_69.pdf

EURYDICE, (2011). Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa-2011. IEA, (2009). Second Information Technology in Education Study. SITES 2006. Technical Report.

OECD, (2014). Pisa 2012 Results: Creative Problem Solving: Student' skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing.

OECD, (2015). Students, Computers and Learning. Making the Connection, PISA, OECD Publishing.

THE CONFERENCE BOARD, (2014). Unlocking the ICT growth potential in Europe: Enabling people and business. Using

scenarios to Build a new narrative for the role of ICT in Growth in Europe, paper prepared for the European Commission's Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology knowledge Base, Brussels.

SABELLA, M., (2014). Primi della classe si nasce? Indagine longitudinale sul Summer Learning Loss nella scuola secondaria di I grado, Edizioni Nuova Cultura, Roma.

ZAMBOTTI, F., (2013). Tecnologie come risorsa inclusive, in Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di), Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali, Erickson, Trento.

Costruzione di ambienti inclusivi a priorità analogica per la disabilità intellettiva nelle classi della secondaria di secondo grado.

S. Bagnariol

Università Ca' Foscari Venezia –
silviobagnariol@hotmail.com

Keywords

Disabilità intellettiva, ambiente di apprendimento analogico

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Il percorso che in Italia ha portato negli anni verso il paradigma inclusivo, conosciuto in tutto il mondo come la “via italiana all’handicap” (Piazza, 2004), presenta oggi alcune criticità: “il processo di integrazione non si discute ma spesso è insoddisfacente nella sua realizzazione” (Ianes, 2011, p. 22) e “siamo ancora lontani dall’inclusione, cioè dal riconoscere e dal ri-

spondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento” (Ianes e Macchia, 2008, p. 13).

In questo quadro in evoluzione sono le disabilità complesse (Goussot, 2011) e in particolare quelle intellettive che, essendo tra le più difficili da integrare nel contesto-classe (Canevaro, D’Alonzo, Ianes e Caldin, 2011), fanno emergere due aspetti estremamente critici e comunicanti tra loro: quello dell’attuale ruolo degli ambienti di apprendimento e quello delle resistenze dei docenti ad attuare didattiche inclusive in situazioni di apprendimento comuni.

Nel modello a due gruppi di Zigler (1984) i soggetti con disabilità intellettiva di tipo ambientale rappresentano circa il 75% del totale e si contraddistinguono per l’assenza di un danno biologico diagnosticato, per l’appartenenza ad ambienti socio-culturali deprivati e se ricevono alcuni aiuti - soprattutto di natura educativa - per la possibilità di condurre una esistenza indipendente (Cottini, 2012; Vianello 2012).

In particolare gli studenti con disabilità intellettiva necessitano di:

- utilizzare i linguaggi analogici e la comunicazione analogica (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1967), perché questi linguaggi stabiliscono un continuum con il reale, rendono la conoscenza meno incomprensibile e indecifrabile e quindi risultano essere maggiormente strategici per il loro apprendimento (Antonietti, 1999).

- sviluppare i processi agentivi, perché questi studenti possono ulteriormente migliorare le loro capacità intellettive per via del “fare” più che con l’apprendimento teorico (Vygotskij, 1960; Pfanner e Marcheschi 2005; Cottini, 2011).

- apprendere in situazione di apprendimento assieme ai loro compagni secondo l’approccio socio-costruttivista (Vygotskij, 1981; Vianello, 2012).

Soprattutto nella secondaria di secondo grado, la lezione frontale è ancora troppo diffusa: nel ranking di metodologie didattiche utilizzate dai docenti curricolari in classe (Canevaro, D’Alonzo, Ianes e Caldin, 2011) la didattica frontale è utilizzata nel 97% quando lo studente con disabilità sta sempre in classe e con percentuali di poco inferiori quanto l’allievo è abituato a stare in parte in classe e in parte fuori (94, 6%) o sempre fuori della classe (92,6%). Il lavoro di gruppo e il cooperative learning invece occupano le ultime posizioni tra le metodologie adottate (Ivi) e impediscono allo studente con disabilità intellettiva di evolvere adeguatamente i propri apprendimenti e i propri processi cognitivi.

Anche per queste difficoltà, in classe assistiamo frequentemente a meccanismi di microespulsione –di push out e di pull out (D’Alessio, 2011), che sviliscono il ruolo del docente di sostegno, sanciscono il fallimento del co-teaching e vanno in direzione opposta all’inclusione formativa di questi studenti.

La correlazione tra disabilità intellettiva-ambiente di apprendimento-didattica inclusiva e la necessità di pensarli come un’unica configurazione pedagogica (Baldacci, 2014) è eviden-

te qui più che in altre tipologie di disabilità proprio per il ruolo e l’importanza che assume l’ambiente di apprendimento per il miglioramento questi studenti (Beker e Feuerstein 1990; Hodapp, 1990; Cottini, 2012).

All’interno di un nuovo ambiente di apprendimento ecologico, (Vayer e Duval, 1992) questa ricerca ha perciò come obiettivi principali:

- migliorare la performance degli apprendimenti in lettura, matematica e scienze degli studenti con disabilità intellettiva e di tutta la classe;

- aumentare la socialità degli studenti con disabilità intellettiva e di tutta la classe.

Metodologia

Gli studenti con disabilità intellettiva e le loro classi di appartenenza hanno condotto un’esperienza di apprendimento laboratoriale in un nuovo ambiente di apprendimento agentivo in una scuola secondaria di secondo grado di un Istituto professionale del Friuli Venezia Giulia. La tipologia di ricerca utilizzata è di tipo sperimentale: sono state scelte tre classi con all’interno quattro studenti con disabilità intellettiva tanto per il gruppo sperimentale (N = 51) quanto per il gruppo di controllo (N = 61).

Gli studenti con disabilità intellettiva presentano una certificazione (DSM IV-TR) di Funzionamento Intellettivo Limite (casi “E”, “A”, “B), ritardo mentale lieve (casi “H”, “F”, “C”, “D”) e

ritardo mentale grave: il caso “G”. Nelle otto classi coinvolte erano presenti anche 13 presentano Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e 43 di cittadinanza straniera.

Le classi sperimentali hanno provato per un mese un training analogico in un ambiente di apprendimento progettato e costruito per valorizzare le capacitazioni di tutti gli studenti – con o senza disabilità, ma favorendo l’utilizzo dei linguaggi analogici strategici di quest’ultimi.

Nella nuova situazione di apprendimento le risorse contestuali e ambientali hanno permesso la mobilitazione delle loro capacitazioni interne (Sen, 2000 e Nussbaum, 2002, Margiotta, 2014), il fare laboratoriale, lo sviluppo di alcuni processi cognitivi e il loro talento (Margiotta, 1997).

L’ambiente di apprendimento è stato progettato studiando prima la geometria e le risorse dell’aula: le sue dimensioni, la posizione degli accessi, delle finestre e delle prese elettriche, le dimensioni e la forma gli arredi, la presenza di computer e della LIM.

La logica per la progettazione è stata di tipo spazio-funzionale, a partire cioè dalla suddivisione dello spazio complessivo in alcune aree funzionali e dall’attribuzione a ciascuna di uno specifico peso compositivo: all’area a forma di “T” rovesciata, adibita ad area analogica, è stato assegnato il 50% della superficie complessiva; quest’area è stata suddivisa in due sotto-aree, quella per i materiali e quella delle nuove tecnologie; lo spazio rimanente è stato destinato ai lavori di gruppo.

Su questo primo layer funzionale è stato progettato il secondo livello, quello del rapporto staticità/movimento: per lo spazio dei movimenti è stato destinato il 50% dello spazio complessivo, il rimanente alla staticità.

Gli obiettivi, le attività, i processi agentivi, i materiali e gli strumenti da utilizzare nelle giornate laboratoriali sono stati progettati precedentemente e hanno guidato le fasi di costruzione dell’ambiente laboratoriale.

Risultati

Al termine del training si sono misurati gli effetti (Δ) nel dominio cognitivo e della socialità dei due gruppi di ricerca, tanto degli studenti con disabilità intellettiva quanto delle loro classi di appartenenza.

Per il dominio apprendimento degli studenti senza disabilità è stato utilizzato un set-test formato da alcune prove libere opportunamente scelte dal compendio “OCSE-PISA”: sono state scelte alcune domande per ciascuna delle tre “literacy”- reading, mathematics and science- suddivise anche per tipologia del formato del testo “continuo” e “non continuo”.

I processi indagati sono stati: interpretare per la “reading literacy”, riprodurre e connettere per la “mathematics literacy” e fornire spiegazione scientifica ai fenomeni per la “science literacy”.

Per il dominio apprendimento degli studenti con disabilità è stato utilizzato un set-test formato da alcune prove opportuna-

mente scelte e tarate sul loro specifico livello cognitivo: per matematica e scienze sono state usate alcune prove libere "TIMMS", mentre per italiano sono state utilizzate le prove standardizzate "MT".

I processi indagati per questi studenti sono stati: per italiano comprensione del testo e per matematica e scienze conoscere e applicare.

Per il dominio socialità, a tutti gli studenti è stata fatta la domanda "Chi vorresti come compagno di banco?", esprimendo ciascuno quattro preferenze raccolte in appositi sociogrammi.

Gli studenti senza disabilità del gruppo sperimentale hanno incrementato il numero di risposte corrette del del 62 % nella reading literacy, del 50% della mathematics literacy e del 21% nella scienze literacy.

Nelle stesse literacy gli studenti con disabilità hanno aumentato la loro prestazione del 39%, 51 % e 34%.

Il risultati del livello di polarità riportati in alcuni sociogrammi ha evidenziato che nelle classi sperimentali dopo il training laboratoriale la varianza si è avvicinata al valore medio e gli studenti con disabilità hanno ricevuto più preferenze, passando dai settori esterni a quelli interni del sociogramma.

Bibliografia

Antonietti, A. (1999c), Analogie e metafore, Erickson, Trento.

Baldacci, M. (2014), Trattato di pedagogia generale, Carocci, Roma.

Beker, J., e Feuerstein R. (1990), "Conceptual foundations of modifying environment in group care and treatment settings for children and youth", Journal of Child and Youth Care, vol 5, No 4, pp.23-33.

Canevaro, A., D'Alonzo L., Ianes, D., e Caldin, R. (2011), L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti, Erickson, Trento.

Cottini, L., (2012), "Appunti sull'integrazione scolastica e sulla disabilità intellettiva", disponibile all'indirizzo http://www.uniurb.it/it/portale/dipsum.php?mist_id=17500&elang=IT&tipo=DIPSUM&page=181eaa=eid_ins=245113 (accessibili 6 gennaio 2016).

D'Alessio, S. (2011), Inclusive education in Italy: a critical analysis of the policy of integrazione scolastica. Rotterdam, Sense Publishers, Netherlands.

Goussot, A. (2011), Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura, Maggioli, Ravenna.

Hodapp, R.M. (1990), "On road or many? Issues in the similar sequence hypothesis", in Hodapp, R.M., Issues in the deve-

developmental approach to mental retardation, Cambridge University Press, New York, pp. 49-70.

Ianes, D. (2011), "Note a margine del Rapporto: Gli alunni con disabilità nella scuola italiana, bilancio e proposte", *Difficoltà di apprendimento*, vol. 17 No 1, pp. 21-32.

Ianes, D. e Macchia, V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.

Margiotta, U. (cur.). (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Armando, Roma.

Margiotta, U. (2014), "Competenze, capacitazione e formazione: dopo il welfare", in Alessandrini, G., (cur.), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano, pp. 39-63.

Nussbaum, M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna.

Piazza, V. (2004). *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Erickson, Trento.

Pfanner, P., e Marcheschi, M. (2005), *Il ritardo mentale. Capire e curare una grave malattia della mente*. Il Mulino, Bologna.

Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.

Vayer, e Duval, A. (1992), *Verso un'ecologia della classe. Ricerche sugli arredi, gli spazi, i territori e gli oggetti della classe*, Armando, Roma.

Vianello, R. (2012), *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*, Erickson, Trento.

Vygotskij, L.S. (1981), "The genesis of higher mental functions", in Wertsch, J.V. (cur.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Sharpe, NY, pp.144-188.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Ubaldini, Roma.

Zigler, E. (1984), *Education and psychological development*, Yale University Press, New Haven.

Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole

F. Bocci, A. Travaglini

Università di Roma Tre, fabio.bocci@uniroma3.it

Università di Roma Tre, alessia.tavaglini@uniroma3.it

Keywords

Inclusione, partecipazione, cooperazione, differenze individuali, index per l'inclusione

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Uno dei termini maggiormente utilizzato nella scuola italiana odierna è quello di inclusione. Non vi è istituto che non rediga un PAI (Piano annuale di Inclusione), che non attivi un GLI

(Gruppo di lavoro per l'inclusione) o che, in generale, non consideri l'inclusione come un elemento che denota la qualità ed il potenziale innovativo della scuola stessa.

È altresì chiaro, però, che tale termine continui a generare orizzonti di significato molto diversi tra loro, spesso decisamente distanti da quelli originari ormai consolidati a livello internazionale (Booth & Ainscow, 2014; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013, Bocci, 2015). Nonostante si parli di inclusione, si è ancora in presenza di modelli applicativi di tipo biomedico individuale (D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015), che inquadrano alcuni soggetti come casi (Dovigo, 2014) con conseguenti forme di esclusione che coinvolgono anche gli insegnanti specializzati per il sostegno delegati a fornire risposte tecniche al problema (Ianes, Demo, Zambotti, 2010; Ianes, 2015). Il tutto in contesti classe che vedono ancora la lezione frontale quale modalità prevalente di trasmissione delle conoscenze (Rapporto Yard, 2010).

Diversamente, nella prospettiva indicata dal Nuovo Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014) e dai Disability Studies, il concetto di inclusione richiama quello di partecipazione di tutti e quello di rimozione delle barriere che ne ostacolano l'effettiva attuazione da realizzarsi come processo dinamico all'interno di una scuola che si ri-struttura e si ri-organizza in modo plurale, tale da consentire il rispetto delle differenti diversità, in un clima di cooperazione tra tutti gli attori coinvolti.

Partecipazione, valorizzazione e rispetto delle differenze e cooperazione divengono quindi degli elementi che possono definirsi indicatori di una scuola inclusiva, la quale non esaurisce certo il proprio mandato nell'attuazione di norme riguardanti la predisposizione di misure tecniche per alunni identificati come BES. L'inclusione, infatti, ha a che vedere con "la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione ed il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze". (D'Alessio, 2013, p. 215).

Sulla base di tali presupposti e facendo riferimento alle tre dimensioni dell'Index (culture, politiche e pratiche) e ad alcune variabili ritenute essenziali per definire la qualità del processo inclusivo della scuola (cooperazione, rispetto/valorizzazione delle differenze, partecipazione di tutti) gli autori del presente contributo hanno elaborato il Questionario di Rilevazione delle Dimensioni dell'Inclusione Scolastica (QueRiDIS), potenzialmente rivolto a tuttigli operatori scolastici (docenti, dirigenti scolastici, educatori, personale amministrativo, ecc..).

Nello specifico il Questionario si compone di 90 item ed è così articolato: per ciascuna dimensione (culture, politiche e pratiche) sono presenti 30 item riconducibili alle tre variabili prese in esame (cooperazione, rispetto/valorizzazione delle differenze, partecipazione di tutti) ognuna delle quali rappresentata da 10 quesiti.

Agli operatoriscolastici è stato chiesto di rispondere scegliendo all'interno di una scala a quattro intervalli (spesso, qualche

volta, raramente, mai), che indica la frequenza con la quale l'aspetto indagato a loro avviso è presente: a) nel caso delle culture e delle politiche all'interno della scuola; b) nel caso delle pratiche nella/e classe/i dove insegnano.

Gli obiettivi della ricerca sono stati i seguenti:

1. costruire uno strumento basato sull'Index in grado di focalizzare l'attenzione sulle variabili prese in esame;
2. verificare la validità dello strumento in una fase di try out condotta su due livelli:
 - a) su un campione ampio randomizzato;
 - b) su un campione più piccolo, in chiave sperimentale;
 1. applicare lo strumento su vasta scala per rilevare i processi inclusivi nelle scuole romane e identificare il grado di correlazione tra il dichiarato (culture), le scelte organizzative della scuola (politiche) e le metodologie didattiche che a queste si riconducono (pratiche).

Metodologia

La ricerca è articolata in tre fasi.

La prima fase, corrispondente all'obiettivo 1, è coincisa con la elaborazione dello strumento finalizzato a rilevare i livelli di valorizzazione delle differenze, di cooperazione e di partecipa-

zione presenti nelle scuole, assunti come indicatori per dare visibilità al processo inclusivo in atto.

La seconda fase, corrispondente all'obiettivo 2, ha previsto una procedura di try-out per verificare l'attendibilità del QueRiDIS e la sua capacità di intercettare significativamente ed efficacemente le dimensioni e le variabili prese in esame.

In tal senso, allo stato attuale, sono stati coinvolti 142 insegnanti (9 di Scuola dell'Infanzia, 58 di Scuola Primaria, 66 di Scuola Secondaria di I grado, 9 di Secondaria di II grado) dei quali 106 curricolari e 27 specializzati per il sostegno (9 non hanno indicato l'appartenenza), provenienti da 70 scuole (5 Infanzia, 56 Istituti Comprensivi, 9 Secondaria II grado). Insegnanti e scuole sono stati individuati tramite campionamento casuale snow-ball (un gruppo di studenti universitari ha coinvolto gli insegnanti che a loro volta hanno coinvolto altri colleghi).

All'interno di questa fase si è proceduto anche ad una microsperimentazione su un gruppo mirato di insegnanti appartenenti al campione ora citato. Si tratta di 12 docenti (10 curricolari e 2 specializzati) appartenenti a due Scuole Secondarie di I grado che tra Gennaio e Giugno 2015 hanno partecipato a un progetto riguardante l'applicazione dell'Apprendimento Cooperativo (AC) quale procedura per promuovere la didattica inclusiva.

In questo caso l'applicazione dello strumento è stata finalizzata a rilevare eventuali differenze tra i docenti che hanno partecipato alla sperimentazione e i loro colleghi non coinvolti.

La terza fase, corrispondente al terzo obiettivo, sarà indirizzata ad applicare il QueRiDIS per rilevare i processi inclusivi in un campione di scuole di Roma e del Lazio più ampio e significativo. Lo scopo è quello di verificare il grado di correlazione tra il dichiarato (culture), le scelte organizzative della scuola (politiche) e le metodologie didattiche che a queste si riconducono (pratiche).

Risultati

Il QueRiDIS consente di operare su diversi livelli di analisi: 1) all'interno di ciascuna dimensione (culture, politiche, pratiche); 2) all'interno di ciascuna variabile (cooperazione, rispetto/valorizzazione delle differenze, partecipazione); 3) all'interno dei diversi cicli di scuola; 4) all'interno di gruppi specifici di docenti (curricolari vs specializzati; sperimentali vs non sperimentali).

Rispetto al nostro campione, i primi risultati mostrano quanto segue:

1) Dimensioni: gli insegnanti riportano maggiori criticità in relazione alle Politiche, che rinviano alle scelte di tipo organizzativo compiute dall'Istituzione scolastica. Nell'ambito delle Pratiche i docenti della scuola secondaria di I grado sembrano applicare con minore sistematicità percorsi inclusivi (raramente + mai = 20,3%).

2) Variabili: gli insegnanti indicano maggiori difficoltà in relazione alla valorizzazione delle differenze, soprattutto nella

scuola secondaria di I (raramente + mai = 26,02%) e II grado (raramente + mai = 23,00%).

3) Per quel che concerne il confronto tra cicli, la scuola secondaria di I grado mostra le maggiori incertezze nell'attuare percorsi inclusivi (raramente + mai = 23,4% vs scuola primaria 19,3%).

4) Per il confronto tra i docenti, in modo particolare nell'ambito della microsperimentazione, emerge quanto segue: a) gli insegnanti curricolari non sperimentali rilevano criticità riguardo le pratiche (traduzione di valori/principi in azioni efficaci d'insegnamento) mentre esprimono apprezzamento in merito alle azioni della scuola inerenti le culture e le politiche; b) gli insegnanti specializzati non sperimentali assumono una posizione critica in merito a tutte le dimensioni; c) i docenti curricolari coinvolti nella microsperimentazione mostrano perplessità sull'azione inclusiva svolta dalla scuola (culture e politiche) ma percepiscono positivamente le pratiche svolte in aula.

Sul piano qualitativo, gli insegnanti hanno generalmente apprezzato lo strumento per la pertinenza delle domande e l'aderenza alla realtà. Nell'ottica degli autori dell'Index, i suggerimenti e le criticità degli insegnanti sono state prese in esame per migliorare lo strumento stesso.

Bibliografia

Booth, T. e Ainscow, M. (2014), Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Ed. italiana a cura di Fabio Dovigo, Carocci, Roma.

Bocci, F. (2015), "Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies", in Bocci, F. (Ed.), Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. L'integrazione scolastica e sociale, 14/2, pp. 100-109.

Cavalli, A. e Argentin, G. (a cura di) (2010), Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terzo rapporto yard sulla situazione docente, Il Mulino, Bologna.

D'Alessio, S. (2011), Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica, Sense Publishers, Rotterdam, 2011.

D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G. e Bocci, F. (2015). "L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia", in Vianello, R. e Di Nuovo, S. (a cura di). Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca, Erickson, Trento, pp. 151-179.

d'Alonzo, L. (2012), Come fare per gestire la classe nella pratica didattica, Giunti, Firenze.

Demo, H. (2015, Ed.), Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva, Erickson, Trento.

Ellerani, P. (2012), Metodi e tecniche attive per l'insegnamento: creare contesti per imparare ad apprendere, Anicia, Roma.

Ianes, D. (2015), L'evoluzione dell'insegnante di sostegno [nuova edizione], Erickson, Trento .

Ianes, D., Demo H. e Zambotti F. (2010), Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche, Erickson, Trento

Johnson, D., Johnson, R. e Holubec J. (1996), Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento. Erickson, Trento.

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza, Erickson, Trento.

Polito, M. (2003), Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e benessere formativo, Erickson, Trento.

KINDclusief (CHILDisclusive)

G. Bracke, M. De Smet, N. Van Hulle

Artevelde University College Ghent, Bachelor of Early Childhood Education, Bachelor of Primary Education-
Giselinde.bracke@arteveldehs.be-
Marijke.desmet@arteveldehs.be

Nele.vanhulle@arteveldehs.be

Keywords

Inclusion, reasonable accommodations, out-of-school care, childparticipation, participatory research

General description on research questions, objectives and theoretical framework

Working in an inclusive way and increasing the participation of vulnerable children in care and education is high on the agenda. The European Commission (2014) puts it as one of the main priorities of the European ECEC - policy agenda. In 2009 Flanders ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). This is the explicit commitment to build an inclusive welfare policy and an inclusive education. The right to reasonable accommodation and the importance of being involved in all forms of policy making (fundamental concept "nothing about us, without us") are central. Within the sector of welfare the rollout of the conceptnote 'Perspective 2020' of Flemish Minister Jo Vandeurzen (2010) is a concrete step in the right direction. For the childcare sector, this means the creation of Centres for Inclusive Childcare and the new decree on childcare for babies and toddlers (2012).

The new governmental agreement in Flanders contains the commitment of the ministers of health, education, culture, youth, leisure and sports to work together in pursuit of a new decree on out-of-school care.

On March 12, 2014 the new decree on education, the M-decree was approved. The 'M' in the M-decree stands for 'measures' and imposes the necessary measures to make mainstream education more inclusive in Flanders.

The M-decree came into force on September 1, 2015 and compels schools to take the necessary reasonable accommodation for children with special educational needs in order to participate fully in the school and its education.

It should be clear: the Flemish legal and policy outlines for inclusion are drawn. The new regulations will ensure that there is currently an increased demand for support in HOW to work in an inclusive way. We notice this especially in the out-of-school childcare sector (2.5 – 12y) who wants to prepare themselves for the impact the M-decree will have on their daily operation and on the role they can play in strengthening and implementing the M-decree

Inclusion of children has everything to do with the right to the sense of belonging and membership and the right to positive social relationships and friendships (Gamelas & Aguiar, 2014). Children should already be involved at an early age in making plans, resolving conflicts and finding solutions together. Children with special needs can not always participate in activities in the same way. When no reasonable accommodations are made, children with special needs may in some activities be perceived as difficult to play with by other children. Due to discussing these things with children, solutions may be found where all parties benefit from. This prevents discrimination said Van Keulen and Singer (2012).

The initiatives for out-of-school care clearly ask HOW they can work in an inclusive way within their setting. There is a need for support in finding and shaping 'reasonable accommodations' for children with special needs and in how children with special needs and their peers may be involved in that process. The slogan of the UN Convention on Rights of Persons with Disabilities "nothing about us, without us" also applies to children.

As part of this practice-oriented research and building upon the above-described problem we push forward the following research questions:

1. How can we support children in an initiative for out-of-school care to participate in the search for reasonable accommodation / support with and for (a) child (ren) with a special need?
 - What are the preconditions to use this form of child participation?
 - How can this form of child participation be a support for caretakers in an inclusive child care approach?
2. How can the outcome of this participatory process with children be a bridge for collaboration between child care and education?

Methodology

Because of the emphasis placed on the context and the processes and the importance attached to the experience of the participants, we have chosen for a qualitative research approach (Mortelmans, 2007).

In order to formulate an answer to the research questions above we also chose for the principles of design research. De Lange, Schuman en Montessori (2011) describe this as the systematic, cyclical and holistic study of the design, development and evaluation of educational interventions as a solution for complex problems in practice, which also sets the goal to increase our knowledge about the characteristics of these

interventions and processes where within these are designed and developed. Design research is also a form of participatory field research (de Lange et al., 2011) and combines theory and practice. The problem is fixed in practice, but the design can also be based on results of new theoretical research. Focus groups are hereby used as a qualitative technique to stimulate the relevant actors in the context to talk freely about the specifics of these interventions and processes. Focus groups are creating meaning-in-context and are therefore suitable as a qualitative research instrument (Mortelmans, 2007)

This qualitative research design will be done in the context of out-of-school care and this together with the children and caretakers who are part of this context. The selection of the initiatives for out-of-school care (IBO's) will be based on "convenience sampling". Within the out-of-school care initiatives we consider the children and the caretakers/responsibles as participants. We will collaborate with three initiatives for out-of-school care with each two age-research groups.

Children are more vulnerable than adults in research (dedding, Jurrius, Moonen & Rutjes, 2013). It is therefore imperative that we inform them very well about the purpose and design of the study. This means that we not only give children open information on paper, but also provide sufficient information orally.

Obtaining an 'Informed assent and consent' of the children and their parents is an essential part of the research process (Powell, 2011).

Results

The research project CHILDisclusive is an ongoing project we work on in 2015-2016. The research project started in september 2015 and will be finished in august 2016. The preliminary research findings from the first research phase will be presented.

The purpose of this research project is to design a CHILDisclusive method in a participatory way with children and caretakers allowing to shape reasonable accommodation with and around children with special needs in a reflective way and with a positive learning question as a startingpoint. From the preliminary analysis the CHILDisclusive method will consist of:

- A detailed method with components of an inspiring process.
- A guide to the method with the employability of the method and inspiring examples that highlight the value of supporting the tool.

The CHILDisclusive method consists of several 'exchange sessions' with children.

An 'exchange session' is a thematic meeting with children who is successful when children formulate suggestions and possibilities on reasonable accommodation in the participating out-of-school care. The 'exchange sessions' have a thematic approach from the inclusion perspective and distinguish themselves in their entirety by interactivity, care orientation, pedagogical design, perception research and child participation.

References

Bobbink, L. (2012). Narratief! Wablief? Ieder zijn eigen verhaal. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Dedding, C., Jurrius, K., Moonen, X. & Rutjes, L. (2013). Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek. Ethiek methoden en resultaten van het betrekken van jeugd in onderzoek. Houten: Lannoo Campus.

Delange, A. (2008). Inclusie in de buitenschoolse opvang: exploratief onderzoek naar de werking en beleving van de begeleiding [Masterproef], Gent: Ugent Master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek.

De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. Key Data on Early Childhood Education

and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office

of the European Union.

Gamelas, A.M., & Aguiar, C. (2014). Preschool teachers' ideas about practices to promote peer relations: using Q methodology to determine viewpoints, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 1304-1308.

Hart, J. (2008). Children's participation and international development: Attending to the political. *The International Journal of Children's Rights*, 16, 407–418.

Mortelmans, D. (2007). Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden. Leuven: Acco, 534 p.

Moss, P. (2007). Bringing politics into nursery: early childhood education as a democratic practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, vol 15, n° 1.

Peleman, B. Boudry, C. Bradt, L. Van de Walle, T. & Vandebroek, M. (2014). Schoolkinderen en hun opvang. Wat leren ze ons over kwaliteit? Gent: VBJK.

Powell, M.A. (2011). International Literature Review: Ethical issues in undertaking research with children and young people. In: Dedding, C., Jurrius, K., Moonen, X. & Rutjes, L. (2013).

Strategische Adviesraad: Welzijn, Gezondheid, Gezin. (2014) Reflectienota over beleidsnota 2014-2019 Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Brussel geraadpleegd op 14 januari 2015
v i a

<http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/advies-beleidsnota-welzijn-volksgezondheid-en-gezin-2014-2019>.

Vandeurzen, J. (2010). Perspectief 2020: Nieuw ondersteuningsbeleid voor personen met een handicap, geraadpleegd op 14 januari 2015 via <http://www.jovandeurzen.be/sites/jvandeurzen/files/conceptnota%20pmh.pdf>.

van Keulen, A. & Singer, E. (2012). Samen verschillend. Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13 jaar. Amsterdam: Reed Business.

van Keulen, A. red. (2013). Jonge burgers. Kindercentra als democratische oefenplaats. Amsterdam: SWP.

Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education?, *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233-247.

Wickenden, M. & Kembhavi-Tam, G. (2014). Ask us too! Doing participatory research with disabled children in the global south, *Childhood*, 1-1.

**Inclusione, una comprensione profonda.
Gli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti tra valori
e pratica.**

D. Camedda

Università degli Studi di Padova-
donatella.camedda@studenti.unipd.it

Keywords

Inclusione, pedagogia inclusiva, atteggiamenti inclusivi, insegnanti, diversità

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

La ricerca qui presentata è stata condotta all'interno del dottorato in scienze pedagogiche e si trova attualmente allo stadio conclusivo. Si focalizza sugli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti esplorando la comprensione che questi hanno dell'inclusione in ambito educativo. In particolare, lo studio si propone di individuare le relazioni esistenti tra valori inclusivi e pra-

tica. Inoltre, adottando un approccio critico, cerca di individuare elementi significativi che intercorrono tra le politiche "inclusive" che tradizionalmente fanno parte del contesto scolastico italiano e il perpetuarsi di situazioni di intra-esclusione di alcuni alunni. La concettualizzazione teorica supportata dall'indagine empirica restituisce spunti di riflessione circa la formazione degli insegnanti (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria 1° e 2° grado) rispetto alla prospettiva inclusiva e possibili implementazioni.

Le principali domande di ricerca sono riconducibili a tre questioni:

- Quale comprensione di inclusione hanno gli insegnanti (in servizio e studenti del corso di specializzazione per il sostegno)?
- Quali sono le relazioni tra valori e pratica espresse dagli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti?
- Come la preparazione accademica di specializzazione influisce nello sviluppo di atteggiamenti inclusivi?

Attraverso l'analisi teorica ed empirica lo studio cerca di rispondere a queste domande configurandosi all'interno di un approccio metodologico di tipo esplorativo-interpretativo.

Il quadro teorico di riferimento che sostiene la ricerca è identificabile in una costellazione concettuale che unisce alcuni approcci appartenenti al campo dell'inclusive education: Education for All (Unesco, 2000), Inclusive pedagogy (Florian &

Black-Hawkins, 2010), Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2011), Commitment for Inclusion (Santi e Ghedin, 2012).

Rispetto al tradizionale concetto di inclusione, la prospettiva teorica adottata nel presente lavoro si riferisce a tale concetto non 'esclusivamente' riferendosi alla disabilità o agli studenti che siano identificati con bisogni educativi speciali (BES). Infatti, a riguardo di questi ultimi e delle relative disposizioni ministeriali per l'individuazione e l'intervento a scuola, lo studio qui presentato offre un'analisi critica sui rischi di intra-esclusione che tale approccio BES, nato nel mondo anglosassone (special educational needs, SEN) e messo in discussione all'interno del dibattito pedagogico internazionale, può comportare, nel passaggio dai valori alla pratica inclusiva, nell'espressione e nell'attuazione degli impegni verso l'inclusione (Santi & Ghedin, 2012).

All'interno del quadro teorico, i concetti di diversità e differenza vengono intesi nel loro più ampio significato (Camedda, 2015), promuovendo una profonda riflessione e analisi alla controversa questione del riconoscimento delle differenze nel rispetto dell'uguaglianza dei diritti, senza eccedere l'attenzione sulle diversità e rischiare di perpetuare gerarchie concettuali e sociali (norma vs gruppi di minoranza). Questa questione, chiamata in letteratura 'dilemma of difference' (Terzi, 2010) è ancora poco esplorata nel panorama pedagogico ed educativo italiano. Sulla base di queste considerazioni, il framework teorico si collega all'approccio della Pedagogia Inclusiva (inclusive pedagogy) che si differenzia dalla nozione di special education o inclusive education (Florian & Black-Hawkins, 2010;

Florian 2008), approcci primariamente rivolti agli studenti con disabilità o 'bisogni educativi speciali' che vengono identificati come studenti che necessitano qualcosa di differente rispetto a quello che è generalmente offerto nella programmazione regolare della classe.

Rispetto agli atteggiamenti inclusivi (Forlin et al, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Cornoldi et.al, 1998), è stato adottato il modello tripartito - affettivo, cognitivo, comportamentale - (Oskamp & Schultz, 2005) in relazione alla base dei valori e della pratica. Inoltre, viene proposto un modello teorico che applica l'approccio dei sei aspetti della comprensione profonda appartenenti al modello di Backward Design (Wiggins e McTighe, 2005) come struttura per l'individuazione (degli atteggiamenti) attraverso un metodo d'indagine indiretto (Oskamp & Schultz, 2005).

Metodologia

La metodologia di ricerca adottata è di tipo esplorativo-interpretativo ed è sviluppata attraverso una profonda costruzione della base teorica di riferimento e una corrispettiva indagine empirica che si avvale di un approccio qualitativo. L'indagine è stata condotta attraverso la raccolta di 26 interviste a docenti in servizio (N=5 scuola dell'infanzia, N=6 scuola primaria, N=9 scuola secondaria 1° grado, N=6 scuola secondaria di 2° grado), frequentanti la nuova edizione del Corso di specializzazione per le attività di sostegno (CSAS) presso l'Università di Padova. La partecipazione alle interviste è stata su base volontaria quindi si è deciso di accettare tutte le disponibilità date

dai docenti, anche se la distribuzione entro gli ordini di scuola non è equa. Nonostante ciò, la rappresentanza dei docenti intervistati risulta in totale circa il 10% dei partecipanti al corso (260) e per ogni ordine le percentuali si aggirano al 10%, ad eccezione dei docenti di secondaria di 2° grado (20%).

Lo strumento d'intervista utilizzato, elaborato a partire da quello originariamente formulato da Santi e Zorzi (in press), applica i valori inclusivi supportati nel quadro teorico: è art-based, multisensoriale, informale/interattivo, semi-strutturato.

L'intervista si compone di 6 domande che si rifanno ai sei aspetti della comprensione profonda (spiegazione, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia, autoconoscenza) sviluppati da Wiggins e McTighe (2005) all'interno del modello di progettazione a ritroso (Backward Design).

Attraverso l'utilizzo di una tavola d'intervista multisensoriale (visiva e tattile) rappresentata da un quadro di Kandinskji (Circles in a circle, 1923) e scomponibile in sei parti, i partecipanti hanno risposto alle domande avendo libertà di scelta rispetto all'ordine sopra riportato. La modalità di conduzione dell'intervista è stata particolarmente apprezzata dai partecipanti.

L'analisi dei dati ottenuti attraverso le interviste è stata effettuata attraverso l'ausilio del software ATLAS.ti, utilizzando un approccio combinato di tipo top-down/bottom-up. Attualmente l'analisi è stata completata nelle sue prime due fasi di codifica, necessarie ai fini delle domande di ricerca, e nei mesi pros-

simi verrà operata una terza fase di analisi del discorso per ulteriori considerazioni e futuri sviluppi della ricerca.

Risultati

Nella presente proposta si riporta solo una selezione di alcuni dei risultati finora emersi dallo studio che si ritiene essere pertinenti al tema del convegno.

Il primo aspetto emerso che ci preme sottolineare riguarda la diffusa concezione di inclusione come processo che non interessa solo 'alcuni' (studenti in difficoltà, insegnanti per il sostegno etc.) ma riguarda tutte le persone che a vario titolo sono coinvolte nel contesto educativo. Resta tuttavia una minima percentuale di insegnanti che collega il principio inclusivo quasi esclusivamente agli studenti con disabilità o in difficoltà.

Altro risultato interessante è che il supporto teorico e pratico, che una preparazione come quella del CSAS può offrire, viene considerato funzionale al cambiamento di prospettiva verso una pratica inclusiva sebbene l'efficacia di questa prospettiva sia poi difficile da mettere in pratica nelle realtà educative quotidiane. Questa discrepanza tra valori e pratica viene ricondotta ad impedimenti di tipo culturale (collegi non inclusivi, mentalità prevalente o tradizionale, etc.), strutturale (spazi, tempi, risorse, etc.) o curricolare (poca flessibilità nella programmazione, sistema di giudizio con voti, etc.).

Gli atteggiamenti inclusivi dimostrati dai docenti mettono in luce aspetti legati sia ai valori, quali rispetto e valorizzazione delle differenze, solidarietà, mutuo-aiuto, uguaglianza e giusti-

zia sociale, etc. Questi valori sono riconducibili a pratiche di tipo partecipatorio e collaborativo (apprendimento cooperativo, peer-tutoring), ad una varietà di strategie didattiche offerte a tutta la classe nel rispetto delle differenze di ciascun alunno, a modalità d'insegnamento alternative alle tradizionali (lezione frontale, libro di testo etc.).

Ancora, rispetto agli atteggiamenti inclusivi evidenziati nella ricerca, viene riportata una difficoltà nell'attuazione pratica del concetto di inclusione dovuta anche alle misure normative predisposte per l'intervento educativo nelle scuole a 'favore' dell'inclusione, in particolare il sovra-etichettamento e parcelizzazione della didattica risultante dai più recenti provvedimenti ministeriali in merito (Camedda, 2015).

Bibliografia

Ainscow, M. Howes, A Farrell, P. Frankham, J. (2010) Making sense of the development of inclusive practices, *European Journal of Special Needs Education*, 18:2, 227-242.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion, developing learning and participation in school*, CSIE, UK .

Camedda, D. (2015), *Come ali di farfalla. L'incontro tra disabilità e migrazione nella prospettiva di una scuola inclusiva*, Aracne Editrice, Roma.

César, M & Freire, S. (2003) Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies, *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.

Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., Mastropieri, M. (1998), Teachers attitudes in Italy after twenty years of Inclusion, *Remedial and Special Education*, 19 (6), 350-356.

Florian, L. & Spratt, J.(2013) Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice, *European Journal of Special Needs Education*, 28:2, 119-135.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010) Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

Florian, L. (2008) Special or inclusive education: future trend. *British Journal of special education*, 35(4), 202-8.

Fiorucci, A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n.1, 2014, 53-66.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma (2011) The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale for measuring pre-service teachers' perception about inclusion. *Exceptionality education international*, 21(3), 50-65.

Oskamp, S. & Schultz, P.W. (2005), *Attitudes and Opinions*, Psychology Press.

Santi, M. & Ghedin, E. (2012) Evaluating the commitment toward inclusion: a multidimensional Repertoire. *Giornale Italiano della Ricerca*, anno V, 99-111.

Santi, M. (2014). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. II(2), pp.191-210.

E. Zorzi, M. Santi (in press). "Teacher as Improviser: a Jazz Perspective for Reciprocal Learning". In M. Santi, E. Zorzi (eds.). *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Terzi, L. (2010) *Justice and Equality in Education. A capability perspective on Disability and Special Educational Needs*. Continuum, New York.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS, Roma.

ADVP for inclusive education

G. Cappuccio

Università degli Studi di Palermo-
giuseppa.cappuccio@unipa.it

Keywords

Inclusive education, formazione insegnanti, sviluppo personale e professionale

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Il contributo che viene presentato si inserisce all'interno del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN, 2010/2011) dal titolo Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi (Coordinatore

Scientifico Nazionale del Programma di Ricerca Prof. Gaetano Domenici). Il progetto di ricerca dell'Unità di Palermo coordinato dal prof. G. Zanniello, partendo dalla misurazione standard degli apprendimenti, operata attraverso una valutazione esterna integrata con la valutazione interna curata dai docenti, si pone come obiettivo da un lato il miglioramento delle performance individuali degli alunni e, dall'altro, il potenziamento delle competenze professionali dei docenti.

Dal 2000 Education for All rappresenta uno degli obiettivi fondamentali evidenziati nell'ambito del Millennium Development Goals e definiti nella Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2009) indica esplicitamente che l'inclusive education è una questione di equità e di qualità che ha un impatto su tutti gli alunni e per tale ragione vengono sottolineate tre affermazioni: inclusione e qualità sono reciproche; accesso e qualità sono collegati e si rafforzano a vicenda e, infine, qualità ed equità sono fondamentali per garantire l'inclusive education.

L'inclusione scolastica è il processo educativo che realizza il diritto allo studio di tutti gli alunni per la loro partecipazione attiva e costruttiva nella società.

La 48° Conferenza internazionale sull'educazione del 2008 dell'UNESCO, Inclusive Education: the way of the future sostiene, quale principio essenziale, l'esigenza di incoraggiare l'educazione inclusiva a tutti i livelli. Gli insegnanti nella scuo-

la, pertanto, hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di inclusione scolastica. Pur nel pluralismo dei riferimenti e delle prospettive pedagogiche, emerge una visione della professionalità insegnante che non è riducibile agli aspetti tecnici o puramente didattico-disciplinari.

L'inclusive education, come sottolineano Ainscow e Miles (2008), comprende il miglioramento dei processi e degli ambienti per promuovere l'apprendimento considerando da un lato, gli studenti nel loro contesto educativo, e dall'altro il sistema per supportare l'intera esperienza di apprendimento.

Insegnare è insegnare, indipendentemente dalla gamma e dalle necessità degli alunni, e un prerequisito essenziale per l'inclusione, è l'acquisizione di responsabilità da parte di tutti gli insegnanti a lavorare con tutti i bambini, che abbiano o meno bisogni educativi speciali. Solo quando gli insegnanti si assumeranno tale responsabilità allora l'inclusione potrà essere realmente raggiunta (Oliver, 2011, 33).

Il contributo mostra il percorso di ricerca che ha coinvolto 182 studenti universitari, 254 alunni e 20 docenti della scuola secondaria di primo grado nei mesi di ottobre-dicembre 2014; l'intervento ha previsto la progettazione, la costruzione e la sperimentazione di una serie di attività attraverso le quali gli insegnanti hanno potuto sviluppare la capacità di progettazione e di scelta del proprio futuro professionale negli alunni, partendo dai contenuti delle discipline e utilizzando la metodologia canadese dell'Activation du Développement Vocationnel et

Personnel (ADVP), creata da Pelletier, Boujold & Noiseux alla fine degli anni 70' del secolo scorso, validata e ampiamente utilizzata in Sicilia (Cappuccio, 2003, 2009, 2012), che riconosce gli insegnanti quali mediatori strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale. L'ADVP si propone di guidare lo sviluppo della maturazione personale e professionale dell'alunno e di mobilitare in lui le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi. La finalità educativa del metodo è quella di attivare le abilità mentali attraverso degli esercizi che permettano l'assolvimento di compiti utili per lo sviluppo e la maturazione professionale della persona.

Secondo i teorici dell'ADVP, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che la persona deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di azioni finalizzate all'orientamento verso la professione e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della storia di vita della persona.

I ricercatori dell'Università Laval individuano quattro compiti evolutivi che l'adolescente dovrebbe compiere per giungere alla fine ad una scelta professionale matura: esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione. Le abilità coinvolte nello svolgimento dei compiti sono rispettivamente quelle del pensiero creativo, del pensiero concettuale-categoriale, del pensiero valutativo e del pensiero implicativo (Guilford, 1967).

Le singole attività e le loro espressioni, raggruppate in compiti, sono considerate all'interno di uno schema logico di apprendimento ma non indicano una successione temporale. I compiti indicano delle manifestazioni distinte che possono essere successive, ma che a volte agiscono simultaneamente e a volte, pur agendo secondo una successione, agiscono in un ordine diverso da quello prestabilito.

Il metodo ADVP permette all'insegnante di svolgere regolarmente l'attività didattica prevista per la sua disciplina e contemporaneamente di attuare la dimensione inclusiva dell'insegnamento.

Metodologia

La ricerca si inserisce nel variegato panorama di studi relativi all'orientamento inteso come processo di maturazione professionale che aiuti la persona a compiere delle scelte autonome, a progettare e decidere i propri percorsi di formazione, a realizzare la scelta sul proprio futuro professionale e pertanto a promuovere l'inclusione sociale.

Gli obiettivi formulati sono i seguenti:

- scoprire che esistono, nel contesto immediato e nella società in generale, problemi da risolvere e compiti da realizzare;
- sviluppare la sensibilità ai problemi, la fluidità ideativa, la flessibilità intellettuale, l'originalità;

- raccogliere numerose informazioni sull'ambiente e su di sé: disporre di un repertorio diversificato di informazioni;
- ottenere informazioni difficilmente accessibili ed inusuali in relazione al proprio contesto socio-culturale;
- comprendere la molteplicità dei punti di vista a partire dai quali aggregare attività;
- organizzare il proprio mondo del lavoro tenendo presenti gli elementi dell'identità personale;
- rispettare e accettare le differenze individuali
- trovare soluzioni possibili coerenti con i propri valori e bisogni;
- decidere integrando tutti gli elementi considerati.
- pianificare e rendere operative le tappe di una decisione;
- proteggere la propria decisione.

Il progetto ha previsto per la sua realizzazione tre azioni: la prima azione è stata rivolta ai 182 studenti universitari che frequentavano il corso di Pedagogia sperimentale. In questa prima azione gli studenti sono stati formati al metodo ADVP. La seconda azione ha visto gli studenti universitari impegnati nella progettazione e costruzione degli esercizi ADVP. La terza

azione ha coinvolto 10 scuole secondarie di primo grado per la sperimentazione delle attività costruite.

A metà del mese di ottobre 2014, durante il periodo di formazione, gli studenti hanno creato la serie di esercizi ADVP. Si sono costruiti dei prototipi di esercizi per lo sviluppo di tutti e quattro i compiti previsti dalla metodologia canadese: esplorazione, cristallizzazione, specificazione, realizzazione. Trattandosi di esercizi che dovevano essere di supporto ad una serie di azioni didattiche già progettate, il lavoro è stato agevolato dal fatto di avere già precisato il quadro delle scelte metodologiche e gli strumenti per la verifica dei risultati.

Contemporaneamente sono state contattate le scuole secondarie di primo grado della provincia di Palermo per proporre la sperimentazione del pacchetto formativo che si stava costruendo. Hanno aderito 10 scuole e 20 docenti di lingua italiana e di matematica che insegnavano nella classe prima.

Nel mese di novembre 2014 gli esercizi realizzati sono stati fatti visionare ai docenti delle scuole coinvolte, proprio perché le ricerche che non rendono corresponsabili pienamente gli insegnanti non producono dei miglioramenti duraturi nella scuola.

Il pacchetto formativo ADVP alla fine era composto da 16 esercizi, 4 per ogni compito evolutivo.

Agli insegnanti sono stati precisati i criteri in base a cui si desiderava che venissero formulati i giudizi sugli esercizi già prodotti, i segni validi per i criteri, gli eventuali livelli all'interno

di un criterio, e alcuni suggerimenti per la lettura degli esercizi.

Nel momento preliminare, propedeutico alla fase sperimentale, è stata effettuata una attenta ricognizione di informazioni su ogni ambiente scolastico in cui si doveva operare, con particolare riferimento alla disponibilità degli insegnanti all'innovazione.

Per la conoscenza iniziale e finale dei 254 alunni, sono stati scelti il questionario ALM2004 e il test ITTCT del Pensiero creativo di Torrance. Per la valutazione in itinere del processo di maturazione professionale tra gli 11 e i 13 anni, è stata costruita una scheda di osservazione della maturità professionale ispirandosi agli indici di maturità professionale costruiti partendo da Super (1989) per ragazzi con nove anni di scolarità. Gli strumenti utilizzati per conoscere le situazioni di partenza dei destinatari dell'intervento hanno consentito di valutare quegli aspetti ritenuti essenziali per impostare un'attività didattica personalizzata in chiave inclusiva e per verificarne successivamente gli esiti.

Alla fine del mese di novembre 2014, dopo aver apportato le ulteriori modifiche proposte dagli insegnanti, è stato fissato un calendario per lo svolgimento dell'intervento formativo in classe. L'intervento ha previsto tre incontri a settimana, in ogni classe, di un'ora di durata ciascuno.

Risultati

L'intervento di inclusive education proposto attraverso l'ADVP non può che proporsi in termini di educazione nel tempo allo sviluppo e all'autogestione delle scelte, perché solo così è possibile sollecitare il coinvolgimento personale dell'adolescente alla ricerca attiva di tutto ciò che gli permette di acquisire quella padronanza dei mezzi di informazione che lo fa essere soggetto e non oggetto di educazione inclusiva, sempre più cosciente della propria identità personale.

Un intervento educativo continuo si impone, pertanto, per dare la possibilità agli adolescenti di acquisire gradatamente quello schema di collegamento tra mezzi e fine, che permette loro di maturare degli interessi e di perseguire degli scopi, da raggiungere attraverso il confronto tra l'immagine di sé e il mondo del lavoro.

L'attivazione dello sviluppo personale e professionale ha aiutato gli alunni a sviluppare le abilità e gli atteggiamenti ritenuti necessari per affrontare e superare i compiti evolutivi che essi stessi devono assolvere per completare il proprio sviluppo.

Le modalità con le quali sono state attuate le attività previste, possono rappresentare uno stimolo e una guida per altri insegnanti che si propongono obiettivi educativi simili a quelli da noi perseguiti. Gli interventi realizzati evidenziano anche la rilevanza e l'opportunità di un rapporto sinergico tra prassi didattica e ricerca scientifica.

Secondo quanto si è cercato di esprimere sinteticamente, l'ADVP dovrebbe dare la possibilità agli adolescenti di sviluppare quelle competenze di base che consentiranno loro di autogestirsi nelle numerose e diverse scelte che dovranno effettuare nella vita sociale e lavorativa, in modo da dare al loro "divenire uomo" il senso della responsabilità e dell'impegno quali membri attivi nella società.

Il coinvolgimento dei docenti nella fase di progettazione e realizzazione degli esercizi è stato importante al fine di motivarli e di prepararli a seguire sostanzialmente le fasi essenziali del progetto, a collaborare in modo propositivo nella sperimentazione delle attività e nella loro verifica.

Tutti gli insegnanti coinvolti nell'intervento sono stati concordi nell'affermare che soprattutto per gli alunni problematici, difficili da motivare, c'è un gran bisogno di una proposta formativa, fondata su un sereno rapporto fra insegnante e allievo, e che privilegi l'interesse per la persona.

I docenti hanno compreso l'importanza di non giudicare l'alunno ma di valutare ciò che ha appreso e come lo ha appreso per valorizzare la sua persona e i suoi miglioramenti, così da consentire che il ragazzo stesso tragga motivi di crescita da successi e insuccessi. Soltanto in questo modo, secondo gli insegnanti, si può attuare un'educazione inclusiva e gli studenti potranno formarsi un'immagine positiva di sé e di quello che possono diventare, utilizzando in modo ottimale le proprie capacità.

Bibliografia

Ainscow, M., & Miles, S. (2008), "Making Education for All inclusive", *Prospects*, 38, pp.15-34.

Cappuccio, G. (2012), "Advp technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies", *Rem - Research on Education and Media*, June, vol. 4, n° 1, pp. 85-96.

Cappuccio, G. (2009), "La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti", in Zanniello, G. (ed), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 123-138.

Cappuccio, G. (2003), "Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale". "L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi", in Zanniello, G. *Didattica Orientativa*, Tecnodid, Napoli, pp. 53-180.

La Marca, A. (2004), *Io studio per.....imparare a pensare*, Città Aperta, Troina (EN).

Oliver, M. (2011), "Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva", in Medeghini, R.e Fornasa, W. (Eds.) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold, C. (1974), *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*, Mc Graw – Hill, Toronto.

Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold, C. (1971), *Activation du developpement vocationnel et personnel*, Université de Laval, Quebec.

Super, D. E. (1974), *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*, National Vocational Guidance Association, Washington.

Torrance E. P. (1989), *Test di pensiero creativo, manuale tecnico e norme*, Organizzazioni Speciali, Firenze.

Learning styles in inclusive education

D. Cara, E. Dragan-Cara. A.M. Tamasescu, F. Gliga

University of Bucharest, Romania- Secondary Special School
"Sf. Nicolae, Bucharest- fotinica.gliga@fpse.unibuc.ro*

Keywords

Learning styles, specific learning disabilities with math, inclusive education

General description on research questions, objectives and theoretical framework

Students learn in many different ways. A learning style is a person's "characteristic strengths and preferences in the ways they take in and process information" (Felder, 1996). It is recommended that teachers assess the learning styles of their

students and adapt their classroom methods to best fit each student's learning style (Pashler et al., 2008).

Dunn et al. (1989) outlined that „learning style is a biologically and developmentally imposed set of personal characteristics that make the same teaching method effective for some and ineffective for others. Sensory preferences influence the ways in which students learn"

The researchers have demonstrated that learners have four basic perceptual modalities (Reid, 1987), which can occur independently or in combination, changing over time and becoming integrated with age: visual, auditory, kinesthetic, tactile learning style.

Price, Dunn and Sanders pointed out that very young children are the most tactile/kinesthetic, that there is a gradual development of visual strengths through the elementary grades, and that only in fifth or sixth grade can most youngsters learn and retain information through the auditory sense (Price et al. in Reid, 1987). Barbe and Milone noted „modality strengths not a fixed characteristic... change with age". They stated that 30% of the learners are visual or mixed (30%), 25% are auditory and 15% kinesthetic (Barbe and Milone, 1981).

In our research we focused on different perceptual learning styles in children with special needs included in mainstream schools, who have math learning disabilities (e.g. they cannot estimate, comparing numbers, etc.).

The studies on the cognitive, neural or social causes of mathematical difficulties show that these can be a result of a specific deficit in number processing.

Approximately 6% of children from mainstream schools struggle with math and are diagnosed with developmental dyscalculia or specific math learning disability (Kosc, 1974; Gross-Tsur et al., 1996). This condition defined as a Specific Learning Disorder with Math (SLDwM) of biological origin it is not attributed to intellectual disabilities, developmental disorders, nor neurological or motor disorders (DSM V, 2013).

According to Dehaene (1992), the human numerical cognition is viewed as a layered modular architecture. The triple code theory, which has three cardinal representations of numbers – verbal, Arabic and magnitude - emphasizes the central role that magnitude code plays in understanding a quantity represented by a numeral. This is the only “semantic” representation of numbers. Before verbal counting, number transcoding and symbolic calculation, there is a preverbal representation of approximate numerical magnitude supporting the verbal math abilities. Thus, the Approximate Number System (ANS) is an innate system. An important feature of the ANS is that it represents numbers in an approximate and compressed mode in such a way that two different numerosities can be discriminated if they differ in a ratio named Weber fraction (Piazza, 2010). This fraction is a measure of ANS acuity, which increases during the life span with a sharp improvement in the first year of life. Thus, if the discriminated ratio is 1:3 at birth (Izard et al., 2009) it increases at 2:3 at the end of the first

year of life (Libertus and Brannon, 2010; Lipton and Spelke, 2003; Xu and Spelke, 2000) and it is estimated at 6:7 at 6 years old (Halberda et al., 2008) and 7:8 at approximately 20 years old.

The purpose of this study is to establish if there are correlations between a specific learning style and dyscalculia in students with special needs included in mainstream primary schools. We suppose that children with dyscalculia have a tendency to use the kinesthetic learning style prevailing over the other learning styles.

Methodology

Sample presentation – Our participants were 141 students in grades II-IV, included in mainstream schools from Bucharest, Romania. They were tested with Mathematical Performance Tests (MPT) (Gliga & Gliga, 2012). 30 students (average Age=9.1, STDEV=1.01) were included in experimental group due to their poor scores at MPT (under 5) or due to typical mistakes for SLDwM made. 30 children (average Age= 9.07, STDEV= 1.03) with good math performances at MPT were randomly selected for the control group. The average IQ for the experimental group is 100.66, STDEV= 17.76 and for the control group is 127.56, STDEV= 15.88.

Procedure –The test for general intelligence Dearborn and the Learning Style Inventory were applied to the entire group of children. The RST and ANS test were applied individually only to the experimental group, for one session, the average ap-

plication time being 25 minutes. For data processing we used SPSS 19.

RST – The Romanian Screening Test designed by Gliga and Gliga, 2012 determines the risk of dyscalculia. It consists in 13 items, the maximum score being 14 points. The test items highlight difficulties with approximating numbers, identification of small quantities without counting, numerical coding as well as use of mathematical language (Butterworth, 2005). It outlines two categories at risk for dyscalculia: severe, 0-5 points and moderate, 6-9 points, 10 to 14 points indicating no-risk.

Dearborn test - this nonverbal test of intelligence is standardized in Romania (Bontila, 1971). The test helped us to identify children with intellectual delay ($IQ < 70$) that we excluded from the experimental group.

ANS test – consists of 20 arrays, each containing 4 to 30 images of identical familiar objects of varying sizes. The test was designed for a research on Approximate Number System in children with Dyscalculia (Gliga et al., 2014).



Figure 1. Who has more ice-creams?

Each child was tested with two trials per ratio bin for the 1:2 and 2:3 ratios and with four trials per ratio bin for the 3:4, 4:5, 5:6 and 6:7 ratios. Each of the comparing numbers sheet was presented for 1 second, the students indicating, verbally or through pointing, the character that has more items.

The Learning Style Inventory – the test was adapted from the Learning Style Inventory designed by J.A. Beatrice, 1994. The 14 items help identifying the learning style based on the perceptual modalities

Results

We evaluated the risk of dyscalculia with RST (described in Gliga and Gliga, 2012, test-retest Cronbach's Alpha = .923). Of the 30 students we identified 10% at risk of severe dyscalculia

lia (they scored 0-5 points at RST), 57% at risk of moderate dyscalculia (6-9 points at RST) and 33% at no risk (scores between 10 and 14 points) (Figure 2).

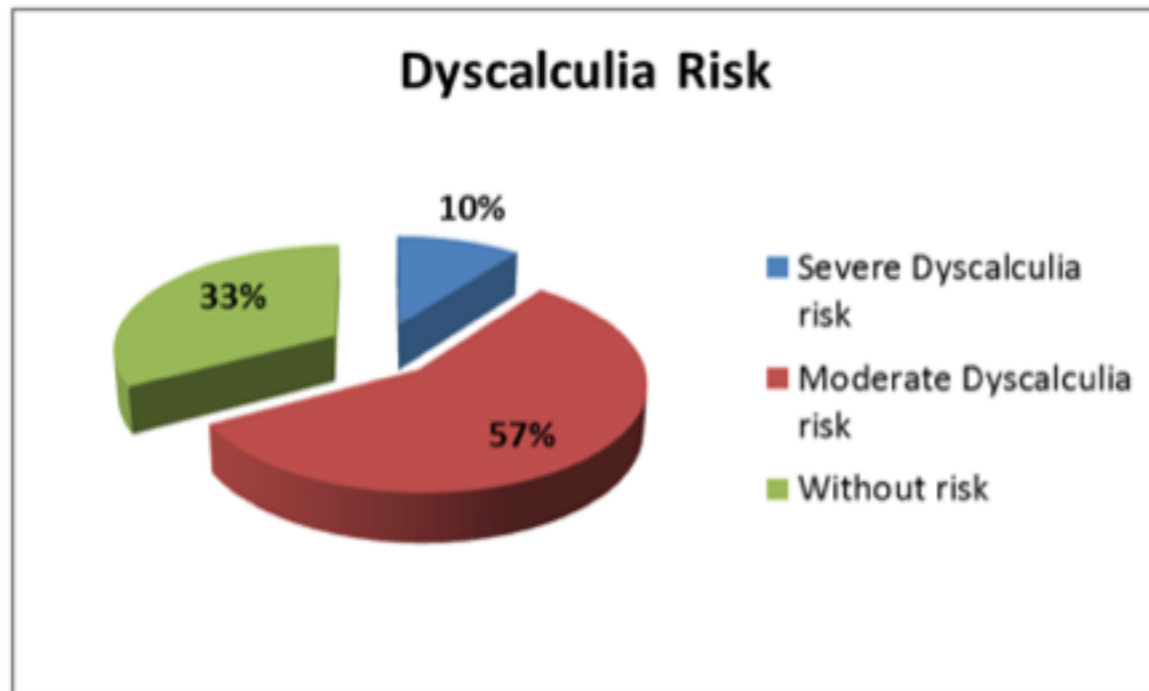


Figure 2: Distribution of experimental group after RST scores.

The distribution of the learning styles depending on the risk of dyscalculia (Figure 3). Of the children with severe dyscalculia, 66% have kinesthetic learning style and 34% have visual-kinesthetic learning style. Children at risk of moderate dyscalculia have visual and auditory learning styles, auditory-kinesthetic – 27% and visual-kinesthetic – 27%, kinesthetic – 20%. Students without risk of dyscalculia have visual and auditory learning styles and visual-auditory learning style as the students from the control group.

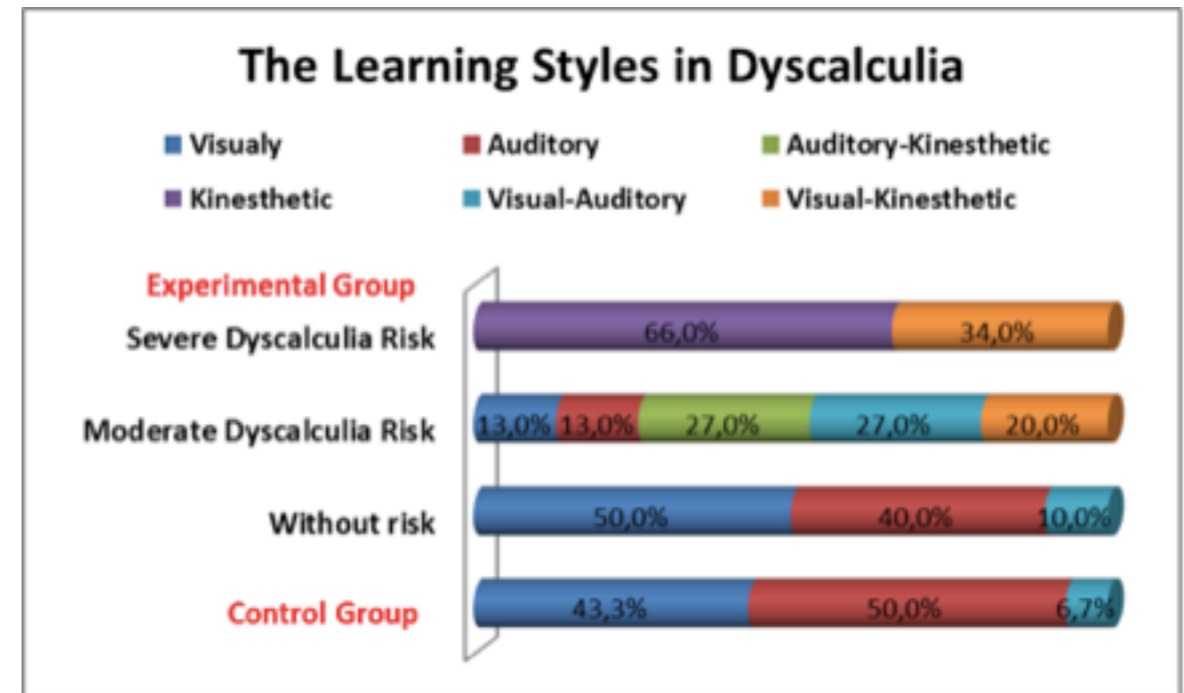


Figure 3: Distribution of learning styles for experimental and control groups

The important result of this research is that kinesthetic learning style or, visual- and auditory-kinesthetic style, occurs only into the experimental group while in the control group there is no evidence of kinesthetic style predominance. It is observed that the percentage of kinesthetic learning style in students with severe dyscalculia is 66%, while in students with moderate dyscalculia it is only 20%. Children without risk of dyscalculia in experimental group don't use kinesthetic learning style as well as those in control group.

These results indicate that students at risk of dyscalculia resort to learning by touching, manipulating objects, involving their whole body in practical experiences, because their learning style is mostly kinesthetic. This study represents a gateway for further deeper research of the relationship between

learning styles and learning difficulties in order to help teachers to adopt the most appropriate methods for preventing more serious disorder that can affect student's inclusion in mainstream schools.

References

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Barbe, W.B., Milone, M.N. (1981). "What we know about modality strengths", Educational Leadership, pp.378-380

Beatrice, J.A. (1994). „Learning to Study Through Critical Thinking”, available at <http://www.edcc.edu/trio/documents/LearningStyleInventory.pdf> (accessed at 15 september 2013)

Dehaene, S. (1992). „Varieties of numerical abilities. Cognition”, Vol. 44, pp. 1-42.

Dunn, R., Beaudry, J.S., Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. Educational Leadership, pp.50-58

Gliga, F. and Gliga, T. (2012). „Romanian Screening Instrument for Dyscalculia”, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 33, pp. 15-19

Gliga, F., Ivanescu, A., Gliga, T. (2014). „Impairments of Approximate Number System in Children with Severe Mathematical Learning Disabilities”, paper presented at WCES Malta 2014, available at <https://www.researchgate.net/publication/274374491> (accessed at 20 september 2014)

Gross-Tsur, V., Manor, O., Shalev, R. S. (1996). “Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features”, Developmental Medicine and Child Neurology, Vol. 38(1), pp. 25-33

Halberda, J. and Feigenson, L. (2008). “Developmental Change in the Acuity of the “Number Sense”: The Approximate Number System in 3-, 4-, 5-, and 6-Year-Olds and Adults”, Developmental Psychology, Vol. 44, No. 5, pp. 1457-1465

Izard, V. et al. (2009). “Newborn infants perceive abstract numbers”, Proc. Natl. Acad. Sci. U. S. A., Vol. 106, pp. 10382–10385

Kosc, L. (1974). “Developmental dyscalculia”, Journal of Learning Disabilities, Vol. 7(3), pp. 164-177

Libertus, M. E., and Brannon, E.M. (2010). “Stable individual differences in number discrimination in infancy”. Developmental science, Vol. 13.6, pp. 900-906.

Lipton, J. and Spelke, E. (2003). “Origins of number sense: large number discrimination in human infants”, Psychol. Sci., Vol. 14, pp. 396–401.

Piazza, M. (2010). „Neurocognitive start-up tools for symbolic number representation”, Trends in Cognitive Sciences, Vol. 922, pp. 1-10.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008). “Learning styles: Concepts and evidence”, Psychological Science in the Public Interest, Vol. 9, No. 3, pp. 106-119

Reid, J. (1987). “The learning style preferences of ESL Students”, TESOL Quarterly, Vol. 21(1), pp. 87-110

Xu, F. and Spelke, E.S. (2000). “Large number discrimination in 6-month-old infants”, Cognition, Vol. 74(1), pp. B1–B11.

Strumenti per la partecipazione e l'inclusione. Indagini sui Piani annuali per l'Inclusività

R. Dainese, V. Friso

Università degli Studi di Bologna-

roberto.dainese@unibo.it

valeria.friso@unibo.it

Keywords

Inclusione, PAI (Piano annuale per l'inclusività, scuola)

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica” è stata ema-

nata con l'intento di una sempre maggiore partecipazione di tutti i bambini alla vita della scuola intesa come contesto per l'apprendimento.. L'obiettivo è stato, dunque, quello di dare nuove indicazioni per la realizzazione del diritto all'apprendimento di tutti gli alunni. La Direttiva esalta il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) e in esso fa confluire tre distinte condizioni: la disabilità, i disturbi evolutivi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, il deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività) compreso il funzionamento intellettuale limite e lo svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

La CM del 6 marzo 2013, n. 8 prot. 561 ha fornito indicazioni operative per l'attivazione delle novità avanzate dalla Direttiva Ministeriale chiamando le istituzioni scolastiche ad elaborare una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività (PAI).

Agli insegnanti è richiesto di produrre una costante rilevazione dei bisogni degli studenti in difficoltà in modo da attuare adeguate scelte organizzative e di gestione delle risorse, anche professionali, presenti nelle istituzioni scolastiche, al fine di promuovere azioni di insegnamento efficaci nelle classi.

L'elaborazione del PAI non si limita quindi ad essere un processo compilativo di natura meramente burocratica anziché progettuale, ma una riflessione attenta ed oculata sul contesto di insegnamento e di apprendimento attraverso uno sguardo inclusivo. Si può affermare, infatti, che “[...] scopo del Piano è anche quello di far emergere criticità e punti di forza, rilevan-

do le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l'insieme della difficoltà e dei disturbi riscontrati, dando consapevolezza alla comunità scolastica di quanto sia consistente e variegato lo spettro delle criticità all'interno della scuola." (Nota prot. 2563/2013. p. 3)

La ricerca che qui verrà presentata riguarda la volontà di esplorare i PAI elaborati nel primo anno dall'emanazione della direttiva al fine di individuarne la loro diffusione, la loro struttura e soprattutto di ricostruire il processo sotteso alla loro formulazione e la ricaduta nell'azione scolastica quotidiana. Il gruppo di ricerca ha potuto avviare questa indagine sulla base dei risultati di alcune recenti ricerche che hanno evidenziato alcune difficoltà espresse dagli insegnanti nel predisporre progetti personalizzati condivisi e in sintonia con il progetto di classe, sia per gli alunni con disabilità (PEI) che per quelli con disturbo specifico dell'apprendimento (PDP).

Presenteremo i dati elaborati nell'ambito di un'indagine esplorativa sui PAI redatti dalle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna che ha indagato i seguenti aspetti: la costituzione dei Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI) incaricati della redazione dei PAI, le informazioni sugli alunni in difficoltà, le indicazioni per la formulazione dei Piani Didattici Personalizzati (PDP), il confronto tra il livello di inclusione scolastica rilevato dagli insegnanti nell'anno in cui sono stati elaborati i PAI e le proposte di miglioramento ipotizzate per l'anno scolastico successivo.

Metodologia

Il gruppo di ricerca ha condiviso con la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna le finalità e gli obiettivi dell'indagine esplorativa e il lavoro di ricerca è stato suddiviso in tre fasi.

Prima fase. Rilevazione dei PAI inviati dalle scuole.

Con Nota 7913 del 23 giugno 2014, la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale

per l'Emilia-Romagna ha chiesto alle scuole l'invio dei link di pubblicazione dei Piani Annuali per

l'Inclusività presenti nei siti delle istituzioni Scolastiche. Nei mesi successivi i ricercatori hanno raccolto i link pervenuti e hanno controllato che rimandassero effettivamente a link da cui fosse possibile scaricare il PAI.

Seconda fase. Analisi critica dei PAI seguendo una griglia che permettesse di portare in evidenza gli elementi principali di interesse per la ricerca.

In particolare ci si è concentrati su alcune variabili che permettessero di evidenziare l'attuale grado di inclusività nella scuola: la dichiarazione di chi si assume la responsabilità della redazione del PAI, approvazione e delibera; l'esplicitazione dell'anno scolastico di riferimento, ossia l'anno per il quale ci si propongono obiettivi d'azione da mettere in pratica; la presenza di un'analisi sia quantitativa sia qualitativa dei BES; la descrizione, con allegato il modello standard a cui far riferimen-

to, dei percorsi personalizzati (PEI, PDP); il confronto tra il livello di inclusione scolastica rilevato nell'anno trascorso e le proposte di miglioramento da attuare nell'anno successivo.

In questa seconda fase sono stati analizzati singolarmente 187 PAI.

Terza fase. Analisi dei PAI, anche in loro relazione con i POF (Piani dell'Offerta Formativa) dell'Istituto e prime diffusioni dei dati.

I dati raccolti sono stati trascritti e analizzati con un'analisi dei contenuti con il software MAXQdA attraverso categorie in parte dedotte e in parte indotte. Le categorie individuate rappresentano gli elementi di qualità che si intende identificare.

Risultati

Durante la ricerca sono stati analizzati i link di pubblicazione dei Piani Annuali per l'Inclusività presenti nei siti delle istituzioni Scolastiche che fanno capo alla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Sono stati calcolati 225 link totali pervenuti che corrispondono al 41,7% dei 539 istituti scolastici presenti in Emilia-Romagna; di cui 187 rimandavano effettivamente ad un link da cui è stato possibile scaricare il PAI.

Dall'analisi di tutti i dati raccolti dalla lettura ragionata dei PAI il gruppo di ricerca ha potuto osservare due elementi di sfondo interessanti. Il primo elemento riguarda le istituzioni scolastiche che appaiono più consapevoli e competenti sul te-

ma dell'inclusione in quanto tematica già da anni discussa in Italia, anche se risultano ancora poco informate e preparate sulle "nuove" indicazioni in riferimento ai Bisogni Educativi Speciali. Il secondo elemento invece interpreta i dati come espressione del desiderio di andare oltre la dicotomia sano/malato, adeguato/inadeguato, "normale"/"speciale", per abbracciare una logica inclusiva più vicina a quella dell'ICF. Questa prospettiva invita a intravedere nelle pratiche scolastiche italiane la possibilità di superare le classificazioni.

Bibliografia

Dainese R. (2015). La Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali: Il Piano Didattico Personalizzato potrebbe essere efficace se... in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 1, pp.72-79

Dainese R. (2015). Annual Plans for Inclusion: an explorative analysis in Emilia Romagna. In *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 2015, 2, pp. 93 - 107

Canevaro A, d'Alonzo L., Ianes D, Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Canevaro A, d'Alonzo L., Ianes D (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: University Press.

Caldin R. (a cura di) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti*. Napoli: Liguori.

D.M. 27 dicembre 2012, in materia di “Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”.

Nota Ministeriale 27 giugno 2013, in materia di “Piano Annuale per l’Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013”.

ONU (Assemblea generale), Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, New York, 2006.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, Nota 21 agosto 2013 prot. 13588, in materia di “Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l’inclusività nell’ottica della personalizzazione dell’apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-2014”.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, Nota 29 maggio 2013 prot. 6721, in materia di “B.E.S. – Alunni con bisogni educativi speciali (D.M. 27 dicembre 2012 e C.M. 6 marzo 2013 n.8). Piano per l’inclusione scolastica. Materiali e proposte per la formazione docenti a.s. 2013-2014”.

UNESCO, The Salamanca statement and framework for action on special needs education, Salamanca, 1994.

World Health Organization, International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001.

INDEX PER L'INCLUSIONE E RAPPORTO DI AUTOVALUTAZIONE: UNA SINERGIA POSSIBILE

P. Damiani, H. Demo

USR Torino

Libera Università di Bolzano

Keywords

inclusione, Index per l'inclusione, RAV, autovalutazione, auto-miglioramento

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

In riferimento ai recenti orientamenti culturali ed istituzionali (Indicazioni Nazionali del 2012; DPR 80/2013; Legge 107/2015), che identificano il tema dell'inclusione e il tema della

valutazione/miglioramento della qualità dei processi formativi come obiettivi prioritari e strategici della scuola attuale e futura (Europa 2020), risulta essenziale riflettere sulle politiche e sulle pratiche recentemente avviate in tutte le scuole, a livello nazionale, al fine di valorizzare la dimensione pedagogica e di presidiare le possibili derive. In particolare, i processi di autovalutazione, introdotti a livello ministeriale a partire dall'anno scolastico 2014-15, e i relativi e conseguenti processi di miglioramento (previsti per gli anni scolastici 2015-16; 2016-17), offrono un'importante occasione di ripensamento e attualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, e della scuola in generale, finalizzata al miglioramento dei livelli di apprendimento e di partecipazione di tutti gli allievi (inclusione). La relazione tra autovalutazione e inclusione costituisce un elemento centrale che apre interessanti piste di ricerca, concettuali ed applicative; tra queste, pare prioritaria la riflessione sui modelli di valutazione/autovalutazione e sull'idea di inclusione che documenti e pratiche veicolano, secondo una prospettiva proattiva, di miglioramento.

Il lavoro qui presentato si configura come l'analisi delle possibili sinergie fra il Rapporto di Autovalutazione (RAV) che le scuole sono tenute a redigere annualmente e l'Index per l'Inclusione.

L'Index per l'inclusione (Booth e Ainscow 2014) ha una storia ormai quasi quindicennale ed è uno strumento nato con l'intento di sostenere le scuole nell'autovalutazione dell'inclusione e nella generazione di processi decisionali condivisi e partecipati che possano portare al miglioramento dell'inclusività. La

concettualizzazione di inclusione che viene proposta come orientamento generale è molto ampia e focalizzata su un'idea di scuola capace di garantire apprendimento al massimo livello possibile e piena partecipazione per tutti gli alunni che la frequentano.

Il Rapporto di Autovalutazione è stato introdotto nell'anno scolastico 2014/2015 dal Sistema Nazionale di Valutazione. Si fonda su un'analisi dei risultati di apprendimento a breve e lungo termine degli alunni della scuola. Questi vengono misurati da un lato attraverso le prove standardizzate in ambito strettamente cognitivo-disciplinare (INVALSI), ma anche attraverso una valutazione di competenze chiave legate alla socialità e alla cittadinanza. In modo implicito vi si vede un'attenzione all'equità e alla prevenzione di discriminazioni: la lettura dei risultati, infatti, non è proposta in chiave assoluta, ma in relazione al background degli alunni che la frequentano. Altri aspetti della vita scolastica vengono considerati al fine di valutare in che modo questi contribuiscono o meno alla buona riuscita in fatto di risultati. Il rapporto termina con la progettazione da parte delle scuole di azioni di miglioramento.

Il rapporto di autovalutazione propone uno spirito comune all'Index per quel che riguarda il processo ricorsivo di riflessività a scuola che lega pratiche di autovalutazione ad azioni condivise di miglioramento. Allo stesso tempo però l'assenza di un riferimento valoriale nella sua impostazione lo espone ad applicazioni rischiose che possono portare ad una centratura sui risultati in contraddizione con la cultura inclusiva che la distingue la cultura della scuola italiana. In questo senso la no-

stra analisi propone di individuare gli aspetti dell'Index che possono fungere da fattori protettivi e curvare quindi l'utilizzo del RAV in una modalità inclusiva.

Il lavoro di ricerca si compone essenzialmente di tre fasi.

Nella prima fase viene condotta un'analisi sistematica della documentazione e delle procedure che il Sistema Nazionale di Valutazione propone per la compilazione del RAV. Si individuano i potenziali e rischi di questa politica rispetto alla cultura inclusiva. La definizione di inclusione a cui si farà riferimento per l'analisi è quella ampia proposta dall'Index per l'Inclusione.

Nella seconda fase segue un'analisi del contributo che può fornire l'Index per l'Inclusione nel prevenire la realizzazione di questi rischi. A tal fine, è stata elaborata una tabella comparativa per l'individuazione degli elementi caratterizzanti i due strumenti (RAV e Index) sulla base di alcune categorie di analisi. A partire dall'analisi, vengono descritti e discussi gli elementi comuni e di differenza fra i due strumenti e i motivi che sostengono una positiva e coerente integrazione dei due.

Nella terza ed ultima fase della ricerca, saranno elaborate alcune proposte concrete su come l'Index può essere integrato in alcune parti del RAV, con la finalità di assicurare un'interpretazione dei risultati della scuola anche in chiave inclusiva e, soprattutto, guidare con questo spirito anche l'ideazione di azioni di miglioramento. Sarà quindi discusso, a livello teorico, il potenziale di alcune forme di integrazione del RAV, come per esempio l'utilizzo di metodologie partecipate nella progettazione delle azioni di miglioramento oppure l'aggiunta alle doman-

de di autovalutazione proposte dal RAV di alcune domande ricavate invece dall'Index.

Risultati

Ci si aspetta di poter descrivere alcune modalità concrete per integrare nella documentazione e nei processi di autovalutazione previsti per il RAV alcuni elementi dell'Index per l'Inclusione. Riteniamo inoltre che, attraverso la definizione di indicatori "integrati" all'interno del RAV, l'elaborazione dei piani di miglioramento da parte dei dirigenti e degli staff possa essere orientata in un'ottica più "autenticamente inclusiva" e possa risultare altresì facilitata l'operativizzazione delle priorità individuate nel RAV.

In una prospettiva a lungo termine, questo lavoro rappresenta l'analisi teorica iniziale necessaria ad un successivo confronto con un gruppo di docenti per la condivisione dei materiali prodotti e per la sperimentazione del modello originale integrato di RAV nelle realtà scolastiche.

Bibliografia

Allulli G., Farinelli F. e Petrolino A. (2013), L'autovalutazione di istituto, Guerini e Associati, Milano

Booth T. e Ainscow M. (2014) Nuovo Index per l'inclusione (F.Dovigo, trans.), Carocci, Roma

Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D. e Macchia V. (2013) L'Index per l'Inclusione nella pratica. Index für Inklusion in der Praxis, FrancoAngeli, Milano

Demo H. (2013) L'Index per l'Inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano in: L'integrazione scolastica e sociale, 12/1, febbraio 2013, S. 41-52

Dovigo F. (2007) Fare differenze. Gli indicatori per l'educazione inclusiva nella scuola, Erickson, Trento

Medeghini R. (2006) Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione, Vannini, Brescia

Previtali D. (2014), Una buona idea di valutazione, materiali on line,
http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/MIUR%20271114_previtali.pdf

Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J. e Meuret, D. (2003). Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola (F. Brotto, Trans.), Erickson, Trento

Sistema Nazionale di Valutazione, Rapporto di autovalutazione
<http://ext.pubblica.istruzione.it/SistemaNazionaleValutazione/login.do?dispatch=view>

Rappresentare i bisogni educativi speciali Un'indagine esplorativa

C. Gemma, A. Poli

chiaramaria.gemma@uniba.it;

andrea.poli@istruzione.it

Keywords

Bisogni educativi speciali – Inclusione – Rappresentazione -
Indagine

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Definire e riconoscere i bisogni educativi speciali che oggi entrano a pieno titolo all'interno del macrocosmo scolastico inclusivo, significa cercare di comprendere appieno gli interven-

ti personalizzati più opportuni per garantire ad ogni singolo alunno un quanto più funzionale progetto di vita. L'uso dell'espressione "bisogni", infatti, sposta la prospettiva dell'insegnante/formatore, da una posizione statica/esterna (constatare le difficoltà presentate dallo studente nel raggiungimento degli standard) ad una posizione più dinamica/coivolta (rispondere alle necessità bio-psico-sociali della persona in formazione).

Ecco che "abitare la differenza" diviene possibilità di stabilire un'affinità di sentire, di pathos ma anche di ratio per intuirne le potenzialità, le risorse a cui attingere per una crescita psicofisica che possa svilupparsi per l'altro sul piano dell'autonomia e della socialità. Significa, altresì, non spiegare l'altro ma sentirlo, dargli dimora nella relazione con/tra noi, saperne ascoltare i sentimenti, anziché negarli o mistificarli riconoscendoli in una relazione che si fa educativa, piuttosto che ispirata ad algidi gesti meramente professionali. "Abitare la differenza" è riconoscere, con l'intelligenza del cuore, la differenza di chi non ha soltanto un corpo, ma è un corpo. La classe diviene espressione di una geometria variabile all'interno della quale vengono ad incontrarsi infiniti bisogni educativi speciali. In realtà, una tale composizione non è nuova alla pratica insegnativa: da sempre le classi hanno, ovviamente in misura diversa, richiesto al docente, una fine intelligenza didattica. Ciò che oggi, invece, destabilizza maggiormente è la contemporaneità della complessità che si deve gestire.

La classe non si presenta come una realtà complicata. Essa è una realtà complessa che occorre saper ascoltare, comprende-

re e fronteggiare. Non è sufficiente, per affrontarla, adottare un approccio analitico che, seppur faticoso e lungo, consente di arrivare alla soluzione “spiegando” il problema nelle sue “pieghe”. È necessario, al contrario, ricorrere ad un approccio sistemico. È il caso BES (Bisogni Educativi Speciali) che impone la rinuncia a ridurre analiticamente il fenomeno nelle sue “pieghe” per concentrarsi nella comprensione dell’intera problematica considerata come qualcosa di indivisibile.

Per fare ciò è fondamentale riflettere costantemente sul proprio agire educativo ed è per questo che l’indagine condotta da docenti impegnati quotidianamente nella ricerca di buone prassi didattiche, dà la possibilità di comprendere qual è la rappresentazione dei bisogni educativi speciali da parte di insegnanti e alunni offrendo spunti di riflessione pedagogica e didattica. Se il “rappresentare”, infatti, nel suo significato etimologico, indica il presentare, mostrare qualcuno o qualcosa mediante parole, in ambito pedagogico e didattico diviene descrizione di narrazioni biografiche da parte di insegnanti e alunni.

In questa prospettiva, il narrare si rivela come uno dei modi – indubbiamente tra i più appropriati ed efficaci – attraverso cui tanto l’insegnante quanto lo studente possono rendere testimonianza della loro pratica, diventando così, vere e proprie fonti della ricerca didattica e contribuendo in modo non secondario ma determinante al processo di comprensione e formalizzazione dell’insegnamento.

Questo, dunque, l’orizzonte epistemologico all’interno del quale inscrivere, anche se condotta ad una questione specifica come quella dei bisogni educativi speciali, l’indagine che segue.

Metodologia

L’indagine esplorativa è stata condotta su un campione di 180 soggetti, di cui 60 insegnanti di scuola primaria di età compresa tra i 30 e i 55 anni in servizio presso diverse scuole di Bari e Taranto (Puglia) e 120 alunni di età compresa tra gli 8 e i 10 anni, 60 frequentanti la classe terza e 60 la classe quinta per un totale di 8 classi all’interno delle quali era presente più di un bambino rientrante nell’area dei BES.

Agli insegnanti è stata sottoposta una scheda-stimolo costituita da 6 domande a risposta aperta: 1. Quali sono i bisogni educativi speciali che ritiene siano presenti nella sua classe?; 2. Quali ritiene siano i fattori che concorrono alla definizione di un bisogno educativo speciale?; 3. Da un punto di vista didattico, quale/i intervento/i ha realizzato per fronteggiare le situazioni in cui sono emersi bisogni educativi speciali?; 4. Rispetto agli interventi appena descritti quali aspetti ritiene abbiano contribuito a renderli efficaci? Quali aspetti invece modificherebbe?; 5. Con quale espressione definirebbe i bambini che manifestano bisogni educativi speciali?; 6. Nelle situazioni più complesse cosa ha provato dal punto di vista emotivo?. Infine, la scheda si concludeva con uno spazio di “note e suggerimenti” nel quale gli insegnanti, opzionalmente, avrebbero potuto offrire ulteriori indicazioni.

Per quanto riguarda gli alunni, dopo una breve spiegazione del significato dell'espressione "bisogni educativi speciali", è stata sottoposta una scheda-stimolo costituita dalle seguenti domande: 1. Secondo te ci sono compagni di classe "speciali" che hanno bisogno di aiuto?; 2. Se sì, cosa fanno di solito?; 3. Ti senti anche tu speciale?; 4. I tuoi compagni di classe con bisogni educativi speciali sono aiutati dagli insegnanti?; 5. Tu li aiuti?; 6. Come li aiuti?.

Alla prima e alla quinta domanda le opzioni di risposta erano semplicemente "sì" o "no", mentre per la terza si aggiungeva "a volte"; più articolate le tre opzioni di risposta alla quarta domanda: "sì, sempre", "sì, ma con loro si stancano", "non li aiutano mai"; più specifiche, infine le quattro opzioni di risposta relative alla seconda domanda: "disturbano", "si muovono sempre", "sono lenti nella lettura e nella scrittura".

La scheda si concludeva, infine, con una richiesta a carattere grafico: veniva chiesto loro di disegnare il loro compagno o i loro compagni con bisogni educativi speciali.

Risultati

Le schede-stimolo consegnate presentano un quadro molto variegato e ricco di spunti e sollecitazioni per la discussione. Dall'analisi dei dati, emerge, infatti, che gli insegnanti rilevano nei propri alunni principalmente labilità attentiva alla quale si associa costante eccitazione motoria, difficoltà di letto-scrittura, lentezza esecutiva durante lo svolgimento di attività e mancanza di autostima. Tutti segnali, questi, che generano, per il 53% degli insegnanti coinvolti, voglia di mettersi in gioco, de-

terminazione ma anche, per il 7%, un senso di smarrimento e frustrazione derivanti dalla difficoltà di gestire tali situazioni, sempre più in crescita nell'odierno panorama scolastico. Per il 54% dei docenti è fondamentale, innanzitutto, predisporre PDP (piani didattici personalizzati) ma anche rafforzare la collaborazione interistituzionale; seguono il costante aggiornamento e la richiesta di una riduzione del numero di alunni per classe che attualmente si aggira tra i 20-27. E ancora, ottimizzare l'organizzazione e l'attuazione dei progetti e rafforzare la collaborazione con le famiglie.

Il 50% degli alunni, invece, tende a rappresentare, e quindi ad identificare i compagni con bisogni educativi speciali con quelli più lenti nell'espletamento di attività, che si muovono eccessivamente e che spesso mettono in atto atteggiamenti oppositivi (42%). Al contempo si evidenzia la voglia di collaborare e supportarli ascoltandoli ed incoraggiandoli.

Nella sezione conclusiva, gli alunni hanno rappresentato graficamente i loro compagni "speciali", in quasi tutti i casi, lontani dal gruppo-classe, identificandoli con quelli che evidentemente sono supportati dall'insegnante specializzato.

Questo dovrebbe farci riflettere sul senso dell'inclusione non riconducibile ad un ottimistico "stare bene insieme", bensì come riduzione delle spinte all'esclusione che, considerata in senso più ampio, comprende tutte quelle pressioni che ostacolano la piena partecipazione alla vita scolastica.

Questo non è un processo lineare meccanico, ma è frutto della connessione di pensieri, valori ed emozioni, nonché di buone

pratiche educative/didattiche, proprio perché è un processo che ha a che fare tanto con la mente che col cuore.

Bibliografia

Abbagnano N. (1971). Rappresentazione. In Id., Dizionario di filosofia, Torino: UTET.

Abbruzzese F. S. (2006). Un posto per parlare. L'ascolto a scuola. Molfetta: La Meridiana.

Amenta G. (2014). Dal disagio alla rinascita del sé. Brescia: La scuola.

Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011), L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti. Trento: Erickson.

Chionna A. (2001). Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali. Brescia: La Scuola.

Demetrio D. (2012). Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura. Milano: Mimesis.

Gemma C. (2008). La vita come incontro. Per una comunità delle differenze. Brescia: La Scuola.

Gemma C. (2010). Quando il silenzio diventa parola: scritture dal banco. Quaderni di didattica della scrittura,

10, 45- 59.

Gemma C. (2011). Scrittura e memoria. La parola allo studente. Trento: Erickson.

Gemma C. (2012). Lo sguardo dello studente. Fotogrammi di vita scolastica. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Gemma C., Cassibba R. (2010). Istruzione sul banco; educazione "sottobanco". Gli alunni raccontano. In C. Laneve (Ed.), La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce? (pp. 95-106). Roma: Carocci.

Gemma C. (2014). Abitare la differenza. Premessa all'impegno didattico. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Ianes D. (2001). Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze. Trento: Erickson.

Ianes D., Cramerotti S. (2013). Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere L'inclusione scolastica sulla base del D.M. 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013. Trento: Erickson.

Ianes D., Demo H. (2009). Riconoscere i bisogni educativi speciali su base ICF e progettare risorse efficaci inclusive. L'integrazione scolastica e sociale, 8, 5, 474-484.

Laneve C. (2005). Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca. Brescia: La Scuola.

Laneve C. (2009). Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento. Trento: Erickson.

Laneve C., Gemma C. (2013). Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento. Milano: Mimesis.

Progettare l'inclusione a scuola attraverso le performing arts

B. De Angelis, P. Boters

Università di Roma Tre- barbara.deangelis@uniroma3.it

Università di Roma Tre- philipp.botes@uniroma3.it

Keywords

Inclusione, glottodidattica, performing arts, emozioni, movimento corporeo

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

L'evolversi dell'insegnamento delle lingue straniere è stato caratterizzato da un susseguirsi di approcci differenti, grazie ai quali è stata enfatizzata sempre più la dimensione sociale e non verbale della comunicazione, come nel caso dell'approccio umanistico-affettivo (Balboni, 2011). Tale presupposto ha

favorito l'interesse della comunità scientifica, specialmente quella internazionale, per le performing arts (Fleming, 2014), ovvero quegli strumenti artistici utilizzati come mediatori didattici, con particolare attenzione al linguaggio teatrale e drammatico (Schewe, 2013). Le performing arts fanno riferimento all'apprendimento olistico, che comporta l'attivazione di tutti i canali sensoriali necessari per lo sviluppo dei processi di memorizzazione e della sfera cognitiva, e che non può prescindere dal considerare centrale il ruolo svolto dalle emozioni.

In una prospettiva di promozione del benessere e di inclusione scolastica, infatti, sembra viepiù necessario indirizzare la riflessione della pedagogia verso un'operatività didattica che possa mettere al centro dell'esperienza educativa il tema della conoscenza affettivo-emozionale come motore di numerosi aspetti riguardanti la sfera cognitiva e il suo successo scolastico (De Angelis, 2014). In ambito glottodidattico, tale prospettiva si focalizza in particolar modo sulla creazione di situazioni altamente motivanti in grado di abbattere le barriere emozionali, o più propriamente, usando termini glottodidattici, il filtro affettivo (Krashen, 1981).

L'approccio umanistico-affettivo, d'altra parte, identifica la centralità di un ulteriore elemento essenziale nella prospettiva olistica del processo di apprendimento, il movimento corporeo. Recenti scoperte hanno evidenziato come tale componente si ripercuota positivamente nella ritenzione delle informazioni, soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione di una lingua straniera (Macedonia et al., 2011). La lingua, infatti, pos-

siede una forte componente motoria, proprio in virtù del fatto che l'atto del parlare è di per sé un'abilità motoria, senza considerare gli ulteriori aspetti cinestesici implicati nella comunicazione, quali la distanza, i gesti, la mimica.

Ecco dunque che tale approccio trova la sua piena realizzazione nelle attività teatrali, sinonimo di sperimentazione creativa delle potenzialità umane della persona, che racchiudono in sé una notevole valenza in termini di apprendimento e di sviluppo di un sano sistema di valori, di equilibrio emotivo e relazionale (Sambanis, 2013).

Tale basilare premessa introduce questo contributo per dar conto di un progetto di ricerca realizzato attraverso la sperimentazione di tecniche teatrali e drammatiche (Maley e Duff, 1999), al fine di promuovere, in una classe terza di scuola secondaria di primo grado della periferia di Roma, il processo di inclusione sociale e scolastica durante le lezioni di lingua inglese.

L'Istituto scolastico è inserito in un contesto contraddistinto da un elevato grado di disagio socio-economico e da un alto tasso di immigrazione. Tali caratteristiche costituiscono le basi della realtà scolastica da trasformare in un concreto luogo di inclusione e di ascolto.

La classe in cui è stato condotto il progetto era composta da 21 alunni, di cui 13 maschi e 8 femmine. Determinante per la stesura della progettazione didattica si è rivelata la presenza di 2 studenti con disabilità certificata, di cui uno con disturbo d'ansia ed uno con ritardo mentale lieve, e di 5 studenti stra-

nieri. Si trattava cioè di una classe dove almeno un terzo degli studenti formava senz'altro uno degli elementi di problematicità del contesto.

L'ipotesi di partenza che ha guidato la ricerca è stata quella secondo cui l'uso delle tecniche teatrali e drammatiche può influire positivamente nel processo di apprendimento-insegnamento delle lingue straniere, soprattutto per quanto concerne lo sviluppo dell'inclusione scolastica, di un clima positivo di apprendimento e della relazione tra il docente e lo studente e nel gruppo dei pari.

Gli obiettivi delineati hanno richiesto la creazione di percorsi caratterizzati dalla centralità dell'allievo nel processo di apprendimento-insegnamento, basati sull'incremento, attraverso il corpo, di atteggiamenti a valenza emotivo-affettiva e di una pratica riflessiva e metacognitiva costante, sia da parte del docente che da parte del soggetto in formazione.

Metodologia

Il progetto di ricerca ha previsto il susseguirsi di otto incontri condotti dalla docente di lingua inglese, dopo aver svolto una specifica formazione sull'utilizzo delle tecniche teatrali. Al fine di fornire gli strumenti necessari per la conduzione dell'esperienza, infatti, è stato proposto all'insegnante un percorso di aggiornamento professionale, grazie al quale ha potuto sperimentare il linguaggio teatrale ed il relativo utilizzo in ambito glottodidattico. Questa fase ha rappresentato un momento privilegiato, innanzitutto per l'arricchimento metodologico della docente, necessario al fine di ampliare e differenziare l'offerta

didattica (De Angelis et al., 2014), e successivamente per la progettazione e la condivisione di un percorso da attuare in classe mediante l'impiego delle performing arts.

Il progetto portato avanti durante le otto lezioni ha affrontato contenuti disciplinari tratti dalla programmazione annuale e svolti con l'impiego di attività mutate dal lavoro teatrale (come ad esempio i giochi di ruolo, l'improvvisazione, le statue, il mimo). Inoltre, attraverso lo studio di caso (Yin, 2005), si è potuta indagare in profondità la situazione critica degli studenti in difficoltà e comprendere contemporaneamente le relazioni tra le numerose variabili che presentava. Tale metodo appare quanto mai ottimale per affrontare una ricerca sull'apprendimento-insegnamento della lingua straniera, che si configura come un processo che coinvolge la persona nella sua globalità e non riguarda soltanto la sfera cognitiva, bensì, come si è già sottolineato, anche quella emotiva (Balboni, 2013).

Sono stati poi predisposti differenti strumenti per la raccolta dati, al fine di produrre un corretto processo di interpretazione, elaborazione e selezione delle informazioni necessarie per ricostruire il quadro di insieme delle opinioni di tutti i protagonisti dell'indagine (studenti, docente e autori del progetto).

Nello specifico, gli studenti venivano chiamati a riflettere costantemente sul processo di apprendimento-acquisizione della lingua straniera, in modo speciale mediante la compilazione del Questionario percorso didattico, riguardante specifiche tematiche oggetto di indagine; l'insegnante, al termine di ogni incontro, compilava il Questionario docente, e rifletteva sul

proprio operato, sul comportamento e sugli atteggiamenti dei discenti; gli autori della ricerca, infine, si impegnavano nella compilazione del Diario narrativo e nella analisi della videoregistrazione realizzata.

Risultati

L'azione didattica progettata ha influito profondamente e positivamente sull'ambiente di apprendimento, tanto da poter riscontrare un incremento della motivazione e del coinvolgimento attivo degli studenti nel processo formativo. I discenti hanno altresì identificato, attraverso l'esperienza diretta, i fattori stessi che favoriscono l'apprendimento, e attribuito, in questo senso, al clima di classe, al gruppo dei pari e alle emozioni, un ruolo determinante.

Le attività teatrali, oltre a promuovere la socializzazione e l'interazione interpersonale, hanno contribuito alla creazione di un ambiente altamente inclusivo e attento alle specificità presenti in classe, concorrendo alla presa in causa dei bisogni educativi speciali di ciascun discente (Ianes, 2005). L'utilizzo di linguaggi non verbali, la considerazione dell'importanza della sfera emotiva e motoria, abbinate a quella cognitiva, ha permesso di valorizzare le reali competenze di tutti i soggetti in formazione e di fornire loro ulteriori mezzi necessari per un'autonoma costruzione del sapere.

Il percorso didattico ha altresì contribuito ad una variazione del setting relazionale e alla creazione di un'area destinata alla messa in scena, e di spazi sufficientemente ampi per organizzare i lavori di gruppo e le attività di movimento.

L'approccio didattico innovativo, condiviso da parte della docente conduttrice dell'esperienza, ha favorito l'utilizzo del movimento corporeo come veicolo di apprendimento, la promozione di processi metacognitivi e l'interazione in lingua straniera, variabili, queste, molto spesso carenti all'interno del contesto scolastico. Gli studenti sono stati costantemente esortati a riflettere in maniera critica sul processo didattico, imparando ad imparare, ad organizzare il proprio apprendimento mediante molteplici fonti e tecniche metacognitive. È noto infatti, come l'importanza di riflettere sui propri modi di apprendere e di pensare risulti una strategia necessaria al fine di stimolare l'individuo nell'acquisizione di competenze atte allo sviluppo della propria identità, così come allo sviluppo dell'autonomia cognitiva e comportamentale (De Angelis, 2002).

Bibliografia

Balboni, P.E. (2011), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

Balboni, P.E. (2013), "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", *EL.LE*, 1, 4, pp. 7-30.

Bocci, F. (2013), "Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva", in AA.VV., *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA*, ETAS, Milano, pp. 15-30.

Cecconi, L. (a cura di) (2002), *La ricerca qualitativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano.

De Angelis, B. (2002), "Una sfida educativa: l'incontro della formazione scolastica con i problemi dell'intelligenza", *Studi sulla formazione*, V, 1, pp.68-80.

De Angelis, B. (2014), *Sfera emotiva e sfera cognitiva: educare alle emozioni e valorizzare le diversità*, in *Atti del Convegno-Congresso Siped*, Macerata, 2014, PensaMultiMedia Editore, Lecce.

De Angelis, B., Vitale, L., Botes, P. (2014), "The development of creative competences of educators and teachers: an exploratory research", in *INTED2014. 8th International Technology, Education And Development Conference*, Conference Proceedings, Valencia, Spagna, 2014, pp. 1164-1173.

Dovigo, F. (2008), "L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola", in Booth, T., Ainscow, M.W., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, pp. 7-42

Fleming, M. (2014), "Language learning and the performing arts: issues of justification", in Nofri, C. (a cura di), *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference*, Roma, 2014, Novacultur, Roma, pp. 29-37.

Fondazione Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma.

Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.

Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento.

Macedonia, M., Müller, K., Friederici, D. (2011), “The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and Its Neural Substrate”, *Human Brain Mapping*, 32, pp.982–988.

Maley, A., Duff, A. (1999), *Drama Techniques in Language Learning. A resource book of communication activities for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.

Sambanis, M. (2013), *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*, Narr, Tübingen.

Schewe, M. (2013), “Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture”, *Scenario*, VII, 1, pp. 5-28.

Yin, R.K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*, Armando, Roma.

Quale collaborazione a scuola? Le prospettive dei docenti sul co-teaching

E. Ghedin, D. Aquario, D. Di Masi, G. Caprara

Università degli Studi di Padova-

Keywords

Co-teaching, collaborazione, inclusione

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Attualmente il principio dell'inclusione rappresenta una priorità in molte Agende dei Sistemi educativi e ha portato all'introduzione di numerose riforme sul piano educativo. Ruolo fondamentale allora viene svolto dagli insegnanti, il team docente, definito per la prima volta nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Bozza del 30 maggio 2012, come comunità professionale "consapevole del proprio ruolo, capace di far fronte con dignità a compiti sempre più impegnativi" (Indicazioni Nazionali

per il Curricolo, 2012, p. 1), la quale ha il compito di "valorizzare la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, e si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti" (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 20). L'attuale linea sostenuta da molti sistemi di istruzione europei, per questo motivo, va nella direzione di promuovere un approccio collaborativo tra gli insegnanti della classe e l'insegnante di sostegno, il quale non solo ha la funzione di sostegno individualizzato per gli studenti con disabilità, ma esercita un ruolo proattivo nel migliorare la capacità delle scuole di superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Profile of inclusive teachers, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Nel contesto italiano in particolare, la L. 104/92 considera l'insegnante di sostegno "contitolare" di classe alla pari con i docenti curricolari ("Profilo del docente specializzato", decreto 30 settembre 2011). Nella pratica inoltre, sempre più insegnanti si trovano a far fronte alla diversità nelle loro classi e alla necessità di sviluppare nuovi approcci all'insegnamento, per supportarli nel loro duplice ruolo: quello di insegnare e quello di creare un positivo ambiente di apprendimento (Conderman, Bresnahan, & Pedersen 2008; Nevin, Villa, & Thousand, 2009; Villa, Thousand & Nevin, 2004). Tutto questo fa del contesto italiano, nella teoria, un contesto ideale per l'implementazione del co-teaching (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013; Ianes e Cramerotti, 2013) considerato anche uno dei pilastri dell'educazione inclusiva (UNESCO, 1994). La European Agency for Development in Special Needs Education

(EADSNE) (2003) definisce il co-operative teaching come uno dei cinque approcci educativi che sembrano essere efficaci nell'educazione inclusiva (Saloviita e Takala, 2010). La riflessione che qui proponiamo intende quindi, promuovere un modello di co-teaching (co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione), per l'educazione inclusiva in cui la dimensione che viene valorizzata è la collaborazione perché consente agli insegnanti di: definire ruoli e responsabilità durante la gestione della lezione, costruire un linguaggio comune attraverso un lavoro di condivisione dei significati, creare un ambiente favorevole per il co-teaching e facilitare l'attenta considerazione delle esigenze individuali e di gruppo per garantire benefici a ciascun bambino all'interno del contesto classe. Il co-teaching si configura come una pratica in cui due o più insegnanti, uno curricolare e uno di sostegno, co-progettano (co-planning), co-insegnano (co-instructing) e co-valutano (co-assessing) per un gruppo eterogeneo di studenti all'interno della medesima aula, nella stessa realtà scolastica, con differenti approcci (Friend & Cook, 2007; Murawski, 2003). Nel quadro complessivo di una ricerca più ampia che si pone l'obiettivo di esplorare la pratica del co-teaching in classe, in questi anni si è proceduto ad approfondire diverse piste di indagine tramite interviste esplorative sulla dimensione collaborativa (Ghedin, 2012, 2014), una video-ricerca in due classi di una scuola primaria (Ghedin, Di Masi, Aquario, 2014), una ricerca sulla progettazione collaborativa (Di Masi, Aquario, Ghedin, 2014), una ricerca sul co-assessment (Aquario, Ghedin, Di Masi, 2013, Aquario, 2015). Sulla base dei risultati ricavati da queste ricerche, è emersa la necessità di approfondire i significati e le per-

cezioni dei docenti al fine di far emergere l' "ethos collaborativo" (Rytivaara, 2012) che caratterizza le loro pratiche quotidiane.

Metodologia

La ricerca si configura come uno studio esplorativo di tipo quantitativo, il cui obiettivo è indagare i significati che i docenti attribuiscono al co-teaching (Ghedin et al., 2013; Friend & Cook, 2007; Murawski, 2003) da un punto di vista ideale e reale. A partire da questo obiettivo generale, le domande di ricerca che hanno guidato lo studio sono le seguenti:

- Qual è l'importanza attribuita alla dimensione collaborativa nell'insegnamento?
- Tra le pratiche collaborative del modello di co-teaching (co-progettazione, co-insegnamento, co-valutazione) quali sono quelle maggiormente implementate nel lavoro quotidiano?
- Si possono evidenziare differenze nelle pratiche collaborative percepite e realizzate da insegnanti curricolari e specializzati per le attività di sostegno didattico e nei diversi gradi scolastici?

Il questionario è stato tradotto e adattato al contesto italiano a partire da due diversi strumenti: il Co-teaching Rating Scale (Gately & Gately, 2000) e il Colorado Assessment of Co-teaching (Adams et al., 1993), per raccogliere informazioni sul co-insegnamento relativamente alle pratiche sperimentate in classe (reale) e all'importanza attribuita dagli insegnanti alle

dimensioni prese in considerazione dal questionario (ideale). In particolare, lo strumento prende in esame le seguenti dimensioni: la comunicazione interpersonale, l'organizzazione del ambiente (aula scolastica), la familiarità con il Curriculum, la flessibilità negli obiettivi curriculari, la progettazione didattica, le attività di insegnamento, il management della classe e la valutazione. Ciascuna affermazione è stata valutata secondo il grado di importanza attribuita dal docente e in base al grado di aderenza/vicinanza descrittiva dell'item rispetto alla pratica realizzata in classe. La scala di risposta propone tre livelli di accordo: poco, abbastanza, molto.

Prima di procedere con la somministrazione vera e propria, lo strumento è stato proposto ad un piccolo gruppo di insegnanti (39) per verificare la comprensibilità degli item. In seguito ad una revisione di alcuni item in base ai risultati di questa prima somministrazione, si è giunti alla versione definitiva dello strumento, che è stato compilato da 159 insegnanti di cui 33 insegnanti specializzati per le attività di sostegno e 126 insegnanti curriculari attualmente in servizio presso scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado.

I dati sono stati analizzati con il software statistico SPSS allo scopo di far emergere risultati in termini descrittivi (medie, frequenze) e differenze tra i gruppi in base alle variabili di riferimento (età, genere, grado di scuola, formazione, anni di servizio).

Risultati

I risultati evidenziano innanzitutto una sostanziale differenza tra le risposte fornite rispetto al livello ideale e quelle del livello reale per quanto riguarda il grado di scuola (infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado) e il ruolo dei docenti (curricolari e specializzati per le attività di sostegno). I pronunciamenti degli insegnanti inoltre si collocano lungo un continuum che può essere scandito da tre stadi che abbiamo definito nel seguente modo: stadio del “principiante” (comunicazione superficiale, poca attenzione all'organizzazione dell'ambiente, il management della classe è affidato ad un solo collega, la valutazione è “tradizionale”), stadio del “compromesso” (comunicazione aperta e interattiva, attenzione all'organizzazione dell'ambiente classe tuttavia sembra che gli insegnanti in questo stadio debbano rinunciare a qualcosa per poter ottenere qualcos'altro in cambio), stadio della “collaborazione” (comunicazione e interazione autentica tra colleghi, ben-essere nella relazione, i partner lavorano insieme e si completano a vicenda, è spesso difficile distinguere tra i due ruoli, curricolare e sostegno). Promuovere la collaborazione significa dunque favorire da una parte la partecipazione di tutti gli insegnanti, e dall'altra la costruzione di un ambiente di condivisione che permetta di affrontare situazioni problematiche condividendo conoscenze e competenze, che risultano spesso distribuite tra i diversi professionisti coinvolti (Arias et al., 2000). Se i partner di co-teaching sono disposti a investire tempo e impegno per migliorare le capacità di comunicazione, trovare il tempo di co-progettare regolarmente, migliorare gli ap-

procci didattici, co-valutare e risolvere i conflitti, non solo possono essere in grado di invertire le relazioni improduttive, ma possono anche prevenirle completamente (Ploessl et al. 2010). I risultati della ricerca suggeriscono quindi, delle piste di approfondimento per progettare percorsi di formazione / aggiornamento di tipo riflessivo per implementare pratiche collaborative in classe.

Bibliografia

Aquario D. (2015), Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.

Arias E., Eden H., Fischer G., Gorman A. & Scharff E. (2000). Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design. *Transactions on Computer Human Interaction*, 7(1), 84-113.

Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2008). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), pp. 1-16.

Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A., Shamberger, C. (2010). Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), pp. 9-27.

Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), pp. 40-47.

Ghedini E., Aquario D., Di Masi D. (2013), Co-teaching in action. Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Didattica*, 11, 157-175.

Ghedini E., Caserotti C. (2012). Does Co-Teaching Work? Views on Co-teaching practice in inclusive Classrooms, in *Biennial Meeting EARLI SIG 15 Special Educational Needs*, 29th - 30th of August 2012 Utrecht University The Netherlands, pp. 53-54.

Ianes D., Cramerotti S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Trento: Erickson.

Murawski, W. W. (2003). *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*. Medina, WA: Institute for Educational Development.

Nevin, A., Villa, R., & Thousand, J. (2009). *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Edu-*

cators. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., Blanks, B. (2010). Practical techniques to enhance coteaching interactions, *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158-168.

Rytivaara A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, pp. 182–191.

Thousand J. S. & Santamaria L. J. (2004), *Collaboration, Co-teaching, and Differentiated Instruction: A Process-Oriented Approach to Whole Schooling*, *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), pp. 13-27.

Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevin, A.I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), pp. 395-407.

Walter-Thomas, C., Bryant M., e Land S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 17(4), pp. 255-264.

Integration? Inclusion? Not my priority – A case-study of `Inclusive Education and Processes of Professionalisation in Teachers of Academic Secondary Schools in Vienna, Austria´.

J. Gilde
University of Vienna, Austria Judith.t.gilde@univie.ac.at

Keywords

Inclusive education; professional development; teacher education, secondary schools

General description

In this paper I want to discuss my research and in particular one case.

The research question of my PhD research is: `In what ways does inclusive education affect processes of professionalisation in teachers of Academic Secondary Schools in Vienna?´

Sub questions are:

- What does inclusive education mean to teachers and headmasters?
- What are the practices in integration classes and to which extent are they inclusive? - Which developmental tasks are constructed by teachers in integration classes?

Inclusion is a fairly new, challenging and sometimes confusing concept. Not only in Austria, but also in other countries of the world, it raises many discussions. Since Austria has signed and ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and the Optional Protocols in 2007 and 2008 respectively, the school system should be in the process of becoming inclusive. Therefore, in a first part this research looks at the meaning of inclusive education for teachers and headmasters, and at what the practices are.

An issue that comes up in Austrian and in international researches is the lack of appropriate training and skills for teachers to manage inclusive classes (Feyerer et al. 2005; Kershner 2007; Pijl 2010; Donnelly/Watkins 2011). Teachers are learners with their own goals, perspectives, former experiences and developmental tasks, and all these interact with societal demands.

The theoretical framework of this research is based on the concepts of developmental tasks, Bildungsgang and the four developmental tasks for pre-service and in-service identified by Uwe Hericks (2006).

Bildungsgang is a German concept that is difficult to translate into English. Meyer (2010) explains that it contains two fundamental meanings: (1) learner development and (2) educational experience the learner has out of and in school. Therefore he translates it as 'Learner Development and Educational Experience'. The emphasis of Bildungsgangforschung is on the perspective of the learner (Kunze/Trautmann/Meyer 2010). Bildung is understood as a social process that allows the

learner to develop him or herself through for instance crises, regressions, and developmental shifts. Bildungsgangforschung implies that professionalisation is a biographical process. Teachers who are teaching in integration classes might be confronted with difficulties or issues that they need to solve. For my research, this means that it is a process where teachers figure out solutions to the developmental tasks that are related to inclusive education or integration.

The concept of developmental tasks comes from the American sociologist and educationalist Havighurst (1972) who devised the concept of developmental stages and tasks from infancy to old age. The developmental tasks are developmental objectives which learners ('subjects') construct by interpreting societal ('objective') demands (Meyer 2010: 81) and are the 'inner motor for learning' at the same time (Schenk 2005).

Hericks (2006: 92) has identified four developmental tasks which pre- and in-service teachers in their first years of teaching are confronted with: (1) The development of competen-

ce; (2) the development of the ability to mediate or transfer acquired knowledge and competence to others (3) the development of the ability to acknowledge the student's otherness (4) the development of the ability to interact within the school system. Through my research I would like to find out which developmental tasks teachers define in relation to inclusive education and/or integration.

Finally, this research hopes to give teachers a voice and to give insight in the need for training and development of secondary school teachers in relation to inclusive education, by taking into account teachers' experiences. This research also aims at giving a contribution to research on inclusion at secondary level instead of primary level where a lot of research about inclusion is already being done.

Methodology

This is a qualitative research that aims at reconstructing knowledge that underlies everyday practice. The four public schools that offer integration classes at academic secondary school level in Vienna, Austria (seven classes in total) participated in this research. Convenience sampling was done: three directors, twelve subject teachers, five integration teachers and one teacher who assists blind students, volunteered to participate in this research.

In a first part (November-December 2014), problem based interviews were done with the participants (Witzel 2000; Flick 2012). In a second part, at the beginning of 2015, non-participant, unstructured ethnographic observations were done in

the classrooms, a total of 18 hours. The observations will be used to describe the practices and current situation in an integration class and to see if any new element appears that did not come up from the interviews.

The interviews are being analysed with the use of the documentary method. The aim of the documentary method is not only the reconstruction of theoretical knowledge, but also to reconstruct a-theoretical knowledge which guide our practical action (Bohnsack 2010, Nohl 2010). In this research, the documentary method aims at reconstructing the participants' knowledge and perceptions of their experiences and thoughts in relation to inclusive and integrative education. It allows understanding in particular the challenges faced and the actions taken to resolve them. The idea is to work by contrasting cases. Presently, the analysis of the first interview and thus the reconstruction of the first case with the documentary method has nearly been completed. For now, the aim is to analyse contrasting interviews of subject teachers and interviews of integration teachers in order to see which other developmental tasks are mentioned, how developmental tasks are constructed and solved by the subject and integration teachers. The amount of interviews to be analysed depends on when theoretical saturation happens.

Results

So far, it seems that there is a large grey area between integration and inclusion in the Academic Secondary School in Vienna, which would be interesting to explore more. For instance,

one school feels it is on its way to becoming an inclusive school, whereas two others are considering having less integration classes. From the eleven in-depth interviews undertaken with subject teachers, half of the teachers responded that they do not really know what inclusion means. For some teachers inclusion is yet another change that the government is proposing without involving them in the process. To use their words: "Inclusion is simply a fashionable word".

The interviews with the subject teachers have resulted in interesting and promising discussions and reflections. For now, it can be said that the four developmental tasks are present in the interviews, although each teacher has different ones. Each developmental task is clearly related to inclusive education. For instance, the developmental task of the ability to interact within the school system is closely related to cooperation with the integration teacher and other teachers.

The in-depth analysis of the first interview shows the perspective of a subject-teacher who is struggling with integration and inclusion. She experiences inclusion and integration as being imposed on her. At the same time, she feels that it is her duty to teach in the integration class, but she does not want to take any responsibility for the children with special needs or to co-operate with the integration teacher. Her main arguments are that she is already very busy and the integration class is not what interests her. The next interview that will be analysed will be

a teacher who likes and is much involved in integration and inclusive education. In the coming months, more cases will be chosen and thus interviews analysed.

References

Bohnsack R. (2010). Documentary Method and Group Discussions. in *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. ed by Bohnsack R., Pfaff N., Weller W. Germany: Barbara Budrich Publishers, 99-124

Donnelly V., Watkins A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects* 41: 341-353.

Feyerer, E., Hayward, L., Hedge, N., Ness, K. (2005). Towards an Inclusive Masters' Curriculum in Europe. Available from http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_f/feyerer_e.shtml [19 April 2013]

Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung*. Germany: Rowohlt's Enzyklopädie.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. 3rd edition 1972. New York: Longman Inc.

Hericks U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kershner R. (2007). What do teachers need to know about meeting special educational needs? in: *the SAGE Handbook of*

Special Education. ed by Lani Florian. London: Sage Publications, 486- 498.

Kunze I., Trautmann M., Meyer M. (2010). Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik. *Rhino Didactics*, 34.

Meyer M. A. (2010). A view on Didactics and Instructional Planning from the Perspective of research on learner development and educational experience. *Éducation et didactique*, Vol. 4, no 2.

Nohl A. (2010). Narrative Interview and Documentary Interpretation. in *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. ed by Bohnsack R., Pfaff N., Weller W. Germany: Barbara Budrich Publishers, 195-217.

Pijl S.J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 10, number 1.

Schenk B. (eds) (2005). *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Trautmann M. (eds) (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Witzel, A. (2000). The Problem-Centered interview. *Forum Qualitative Social Research*. Vol. 1, No. 1.

Integration, inclusion and categorizations in the Danish public school

Gro Hellesdatter Jacobsen, PhD, Assistant Professor, National Research Centre for Inclusive Practice, University College South Denmark. Email: ghja@ucsud.dk

Keywords

Inclusion, ethnic minority children, children with disabilities or special needs, categorization

General description

The reform of the Danish Folkeskole (the primary and lower secondary school in Denmark for children aged 6-16), implemented from 2014, aims at reducing the significance of childrens' social background for academic results and improving the academic results in general through a longer and more va-

ried school day.¹ In this paper the background of the current conditions for improving inclusive practice in the Danish public schools will be explored. Thus the central objective is to describe and analyse two central categorizations of children in the last two decades.

In the Danish school debate in the 2000s, the most often mentioned category of children was children with ethnic minority background, often referred to as “bilingual children” by the Danish school authorities. Hence the Danish Ministry of Education considered the issue of speaking Danish as a second language crucial for these children’s position and academic achievements in school. The category covered, for the main part, ethnic minority children with a background in non-Western countries. Bilingual children were a central theme in the 2000s for two reasons. Firstly, because of their relatively poor academic achievements. Thus in Denmark, a special version of the PISA Programme was designed with the purpose of focusing on students with ethnic minority background with the title PISA Etnisk (Egelund & Nielsen, 2012).

Secondly, the ethnic minority children became a central issue of debate and research because of the so-called concentrations of ethnic minority children in certain schools (Andersen & Thomsen, 2011). Mostly as a result of housing policies, there were an increasing number of schools where the majority of children had a non-Western ethnic minority background. This caused worries often related to the debate on school achievements. A central concept was the peer effect, which refers to a statistical correlation between certain shares of children with

different backgrounds and certain education achievements (Andersen & Thomsen, 2011; Rangvid, 2007). Thus it was argued that by being exposed to children with a linguistic and cultural majority background, minority children would improve their school achievements and level of integration into the Danish society.

Furthermore the issue of ‘concentration’ was often related to a debate on the Danish Folkeskole as ‘social melting pot’ and more generally to the concept of social cohesion (Olsen, 2009).

In the 2010s another category of children has become central in the Danish debate on public schools. Since the beginning of the decade, the Danish school debate has focused on inclusion and on the category of the so-called “inclusion children”, which covers children with special needs or disabilities who are now increasingly being placed in ordinary schools instead of being segregated in special schools or classes. The process of including these children in general education system builds on the Salamanca Declaration, but mainly on a concrete political decision in 2012. Thus, though Denmark joined the Salamanca Declaration in 1994, the share of children with special needs segregated from ordinary schools increased in the following years. Where less than 2 % were segregated in 1995, more than 5 % were segregated in 2007. In 2012, the ‘Inclusion Act’ was passed with the intention of increasing the share of children in the ordinary school from 94.5% to 96% in 2015. Hence, from 2012 the term “inclusion children” has been used in the media (though not an official term) to signify the category

of children ‘included’ in ordinary schools who previously had attended special schools.

In the paper the similarities between these categorizations: the immigrant children (or bilingual children) and “inclusion children” will be unfolded and discussed.

Methods/methodology

This paper has its point of departure in the work of a newly started Danish research network on exclusion and marginalization processes in the context of the new Danish School Reform². The network aims to explore how practice in schools can be developed as to support inclusion of all children. The study of the two categorizations is a work in progress and builds partly on my PhD dissertation on differential treatment of ethnic minority children (Jacobsen, 2012). The paper draws on theory on the competition state (Pedersen, 2011; 2013) and furthermore operates with a perspective on current tendencies affecting society in general and education specifically that is inspired by the theory of diagnosis of the contemporary (Hammershøj, 2008; Kristensen, 2008). In the paper, I will analyze media coverage through a study of the Danish media database (Infomedia) on articles about bilingual children and “inclusion children” in the last two decades. Furthermore I will study evaluations, surveys, and other reports on the Danish Folkeskole from central Danish research agents such as The Danish Evaluation Institute (EVA) and The Danish National Centre for Social Research (SFI) (who conducts the PISA

reports and other surveys), with focus on central categorizations of school children.

Results

So far the analyses show that there are striking parallels between the categorizations of ethnic minority children or bilingual children and “inclusion children”. Both categorizations strengthen the public attention on shares and percentages of these minority children and their potential impact on the majority children’s school results and well-being. An argument often put forward is that the special category of children (whether categorized by ethnic origin or ‘special needs’) may be ‘included’ in the ordinary school, but only to a certain extent. Often tipping points are mentioned, referring to the point where majority parents opt out of the public schools choosing private schools instead (Rangvid, 2010). This causes a dilemma in the inclusion debate in Denmark, as the categorizations themselves seem to have excluding effects. However the parallels between the categorizations of immigrant children and “inclusion children” in Denmark have hitherto not been subject to research. The paper will unfold these parallels and furthermore explore why the term inclusion in Danish schools does not seem to cover both ethnic minority children and children with special needs, but only the latter. The use of categorizations and the limited inclusion concept in the Danish context will thus be related to the tendency of the Danish welfare state developing towards a competition state (Pedersen, 2011; 2013), which implies reducing the impact of children’s rights and di-

gnity in favour of a focus on duties and an instrumental view on children (Jacobsen, 2015).

References

- Andersen, S. C., & Thomsen, M. K. (2011). Policy implications of limiting immigrant concentration in Danish public schools. *Scandinavian Political Studies*, 34(1), 27-51.
- Egelund, N., & Nielsen, C. M. P. (2012). PISA Ethnic 2009: immigrant and native Danish students' results in PISA 2009. In N. Egelund (Ed.), *Northern Lights on PISA 2009: focus on reading.* Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 91-105.
- Hammershøj, L. G. (2008). *Samtidsdiagnose som kritik.* *Dansk Sociologi*, 19(4), 33-47.
- Jacobsen, G. H. (2012). *Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser.* (PhD dissertation). University of Copenhagen.
- Jacobsen, G. H. (2015). *Bussing of Ethnic Minority Children – Rights and Duties in Education in a Welfare and Competition State.* In Jacobsen (Ed.): *Rights of Children in the Nordic Welfare States – Conceptual and Empirical Enquiries.* Aarhus: NSU Press/Aarhus University Press, 73-95.
- Kristensen, J. E. (2008). *Krise, kritik og samtidsdiagnostik.* *Dansk Sociologi*, 19(4), 5-31.

Olsen, L. (2009). *Den sociale smeltedigel*. Copenhagen: Forlaget Sohn.

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, O. K. (2013). Political globalisation and the competition state. In B. Brincker (Ed.), *Introduction to political sociology*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 281-298.

Rangvid, B. S. (2007). Sources of immigrants' underachievement: Results from PISA Copenhagen. *Education Economics*, 15(3), 293-326.

Rangvid, B. S. (2010): School choice, universal vouchers and native flight from local schools. *European Sociological Review*, 26 (3), 319-335.

Inclusion from Children's Perspective

C. Holm Poulsen

University of Southern Denmark and University College Syd-
danmark; National Research Centre for Inclusive Practice-
chpo@ucsyd.dk

Keywords

Inclusion, organization, positions, children's perspectives.

General description of research questions and theoretical framework

Drawing upon an ongoing PhD project, the paper will present and discuss ways of organizing the learning environment and what it means for pupils' possibilities for participation. The project examines what it means for pupils' participation when

we organize their learning community into age-specific classes with one teacher and 28 pupils or in mixed age groups with four teachers and up to 60 pupils.

In relation to the agenda of inclusion, there are a lot of conflicts, problems and dilemmas connected with efforts aimed at inclusion. In Denmark, discussions often take the form of being either for or against inclusion, and the battles lines become further entrenched with the expectations of politicians and the frustrations of the educators trying to realize them (Ratner, 2013). We hear how conflicts unfold around the children, but we hear less what the challenges and problems are about from the children's perspectives. The project arises from a curiosity and interest in exploring how school practice is experienced by the people who such practice is really about - namely the children. Thus, the aim of the project is to explore what the problems are about for the children. Engaging in an exploration of inclusion from children's perspective is related to a demand for knowledge from that perspective (Kalambouka, et al., 2005; Tetler & Baltzer, 2009) and an interest in exploring the problems in the places where they occur in order to develop relevant knowledge and interventions (Hodgetts, 2016). In light of this, the research question is:

What kind of possibilities for or constraints on participation do pupils experience in their learning communities and in what way can children's perspectives contribute to developing professional inclusion initiatives?

The theoretical framework of the project consists of critical psychological theory concepts and understandings which also include situated learning theory. In this theoretical perspective, learning is connected to participation in social practice. Participation is a key concept for understanding the relationship between human beings and their social possibilities (Dreier, 2008; Lave & Wenger 1991). The concept may be seen as an attempt to develop dialectical concepts that can help us to focus on what the pupils participate in, and how the pupils participate in their personal ways (Højholt, 2006). It entails investigations of differences and changes in personal ways of taking part and analyses what characterizes the social practices in which children participate. The concept of participation provides a focus on the participant and the social practice where the participation takes place.

The concept of participation makes it possible to understand the problems of the children in relation to what they are participating in. Therefore we talk about children in problems instead of children with problems. This is an endeavor to understand the problems in relation to the situations and the specific positions from which the children take part. Positions (Davies & Harré, 1990; Harré & Langehove, 1991) are about where you stand and are related to others in a community. Positions allow each person different access to what is going on. If you stand on the sideline, your voice is weaker and you have less influence.

I understand inclusion in schools as learning communities where all pupils participate from positions which allow

them to be involved in, contribute to and have influence on the communities of which they are a part. Using the concepts of involvement, contribution and influence to understand inclusion illustrates that inclusion is not only about pupils being together with each other. Rather, inclusion is about qualitative ways of being together.

Methodology

The research is based on a philosophy of praxis which claims that scientific knowledge is achieved through systematically analyzing concrete circumstances (Jensen, 2001). In this approach, knowledge is understood as being related to participation in practice from a specific position. This indicates that the researcher's knowledge is developed through participation in practice, and in that way the research is a process of learning. This understanding of knowledge leads to an understanding of research as a collaborative practice, where the people involved in research are called co-researchers. When research is conceptualized as a collaborative practice, it is based on a fundamental understanding of people as explorative in their own lives (Holzkamp, 2005; Højholt & Kousholt, 2011). The concept of co-researching is a methodological standpoint and therefore I perceive the children in the project as co-researchers.

In order to gain insight into what the children participate in and how the conditions contain possibilities for the children's involvement, contribution and influence, we must use a perspective of the children. This is an endeavor to conceive the child as a subject who has to be seen and understood in rela-

tion to the specific context in which the child participates. It is a fundamentally theoretical standpoint that people have to be understood through their actions together with other people. Therefore, instead of focusing on the child as an object, we have to use an analytical perspective from the position of the child (Larsen, 2011).

The project is an explorative study of how pupils participate and experience their learning communities based on fieldwork and qualitative methods. The empirical data is produced by participant observations at two primary schools over a period of two years. I follow the pupils on an ordinary day at school – in the lessons and the breaks. I spend time at the schools trying to get a sense of what this particular context is like, seen from the pupils' perspective. During the day, I talk with the pupils and I undertake semi-structured interviews.

During the fieldwork I share observations and interview excerpts with the teachers and pedagogues. Investigating the pupils' perspectives and sharing reflections with the professionals gradually establishes a research practice in which we critically reflect on how school life is experienced from different perspectives. Developing research as collaboration involves continuous reflection on how the researcher's problem interrelates with the children's experiences – what they perceive as relevant issues and problems in their lives.

Results

The aim of the project is to shed light on what the school day looks like for children, where there are obviously conflicts rela-

ted to their participation. It is children that teachers find particularly difficult to include. Teachers describe the children as 'popping up' because they are visible in learning communities in problematic ways.

Preliminary analyses point out, that children who appear to be the most visible in the learning communities, because they are making noise and obstructing the teaching, can, at the same time, be the most invisible. These are children who take part in the learning community from positions from which they have limited access and influence on what is going on. They are children who are ignored by the others. The difficulties of including these children seem to be related to the children's positions in the community. Positions are created in interactions, and therefore they cannot be changed by individuals alone. Nevertheless, much of our work is directed towards an individual child by supporting the child in another room so they can learn new ways of behaving and thereby change their position in the class.

The analysis indicates that it is important to work with the community and to create situations where children are together in ways that break the positions in which they have locked each other. The analysis shows that in a school with one teacher and the same group of pupils, it is more difficult to work with the children's positions than at a school with a large group of children and more teachers. Dividing the children into flexible teams makes it possible to create situations in which children can participate from different positions. Social positions are important for learning and for the personal lear-

ning process. Flexible organization makes it possible to create 'peace for learning'.

References

Baltzer, K. & Tetler, S. (2009). Elevernes perspektiv. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.). Effekter af specialundervisningen. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, pp. 167-190.

Davies, B. and Harré, R. (1990). 'Positioning: The Discursive Production of Selves.' *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), pp.43-63.

Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.

Harré, R. & Langenhove, L. (1991): Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour* vol.21 nr.4, pp. 393-407.

Hodgetts, D., Rua, M., King, P. & Whetu, T., T. (2016). The Ordinary in the Extra Ordinary: Everyday Living Textured by Homelessness. In: E. Schraube & C. Højholt (Ed.). *Psychology and the conduct of everyday life*. New York: Routledge, pp.124-144.

Holz kamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. In: *Nordisk Udkast*, 33, nr. 2, pp. 5-33.

Højholt, C. & Kousholt, D (2011). Forsknings Samarbejde og gensidige læreprocesser. I: Højholt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag, pp. 207-237.

Højholt, C. (2006). 'Knowledge and Professionalism – from the Perspectives of Children?' *Journal of Critical Psychology*, Cardiff University, Wales, UK, pp. 81 – 106.

Jensen, U. J. (2001). *Mellem social praksis og skolastisk fornuft*. Aarhus: Forlaget Filosofia.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Research Unit, Institute of Education, University of London.

Larsen, M. R. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I: Højholt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag, pp. 61-88.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Ratner, H. (2013). *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.

“Student Voice: uno strumento per collezionare il punto di vista e l’opinione sull’integrazione scolastica degli alunni con sindrome di Down”

D. Ianes, S. Cappello, H. Demo,

Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione, Viale Ratisbona 16, Bressanone, Italy-
dario.ianes@unibz.it

silver.cappello@unibz.it heidrun.demo2@unibz.it

Keywords

integrazione scolastica, inclusione, Student Voice, sindrome di Down, partecipazione

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema di istruzione e formazione italiano ha una lunga storia, ma

non dispone di una mole di dati di ricerca altrettanto importante. Alcune ricerche, e soprattutto quelle promosse a livello nazionale (Gherardini e Nocera 2000; INVALSI 2006; ISTAT 2012, 2013), hanno indagato principalmente aspetti generali del sistema, come processi e dimensioni procedurali e formali, con il pregio di cominciare a produrre dati che permettevano analisi più attendibili della qualità dei processi di integrazione, che però offrivano scarsa conoscenza diretta di ciò che nella realtà delle classi accadeva veramente e che invece risultava sempre più evidente ai protagonisti dell’integrazione e cioè agli insegnanti, ai genitori e agli alunni, con e senza disabilità.

Una voce che è stata ascoltata molto poco è quella degli stessi alunni, la student voice, anche perché nell’ambito della pedagogia speciale si aggiungono le specificità legate al fatto di dare voce anche agli alunni con disabilità. Essi sono una categoria che raccoglie persone con funzionamenti molto diversi fra loro, con combinazioni di punti di forza e criticità assolutamente individuali. Se riflettiamo i risvolti metodologici della questione, provando a pensare a strumenti in grado di raccogliere in modo sensibile il loro punto di vista, ci sono fondamentalmente tre aspetti:

- strutturazione di uno strumento e una metodologia di raccolta dati che tengano conto della costruzione sociale del concetto di disabilità in quel contesto culturale,
- adattamento del codice dello strumento alle modalità comunicative del soggetto,

- adattamento dello strumento di rilevazione alle abilità cognitive del soggetto.

In ambito pedagogico, alcuni studi sono stati fatti su bambini e giovani con la sindrome di Down. Uno di questi si è occupato di discutere l'uso di strumenti per misurare l'autopercezione di bambini e ragazzi con la sindrome di Down rispetto alle proprie competenze scolastiche, fisiche e di accettazione sociale (Begley 1999). Due studi di Sheila Glenn e Cliff Cunningham si sono occupati dell'utilizzo di strumenti per la valutazione del sé, ma anche dello sviluppo della consapevolezza sui temi della disabilità in bambini e ragazzi con la sindrome di Down. Sono risultati affidabili alcuni test adatti all'età mentale dei soggetti per quel che riguarda la valutazione del sé, anche se nei casi di maggiore gravità i soggetti non sono stati in grado di compilare alcun test (Glenn e Cunningham 2001). L'età mentale risulta essere associata alla consapevolezza e alla categorizzazione sociale da parte di giovani con sindrome di Down: solo coloro con un'intelligenza verbale di 8 anni cominciano a costruire categorie sociali legate a tale sindrome e alla disabilità (Cunningham e Glenn 2004).

Nel 2006 è stata realizzata un'importante esperienza di ricerca, in cui il gruppo di studenti ha mostrato motivazione e perseveranza nella partecipazione ad attività extra-curricolari e in servizi di volontariato. Il supporto della famiglia e la continua collaborazione con la scuola e la comunità sono risultati fondamentali per sviluppare il loro potenziale e migliorare la qualità della vita (Ping-ying Li, et al., 2006).

Julie Hooton e Anna Westaway (2008) hanno sviluppato uno strumento per bambini con tale sindrome, in modo da permettere loro di esprimere opinioni su loro stessi e vedere graficamente i progressi della loro auto-valutazione.

La finalità del progetto di ricerca è stata quella di costruire uno strumento con il quale collezionare l'opinione degli alunni con sindrome di Down ai fini di produrre una più attendibile descrizione dei fenomeni di Integrazione Scolastica. Nello specifico l'obiettivo del progetto ha riguardato la progettazione e sperimentazione di uno strumento per la rilevazione delle percezioni, della soddisfazione/vissuti emotivi e delle aspettative di alunni con la sindrome di Down rispetto alla loro situazione di integrazione scolastica.

Metodologia

Le tematiche su cui si concentra lo strumento sono di tipo fattuale e valutative e coinvolgono i seguenti aspetti:

- metodologie didattiche utilizzate in classe e con studenti con sindrome di Down
- eventuali fenomeni di pull-out e push-out dell'alunno con disabilità
- risultati di apprendimento e di socializzazione raggiunti dalla classe e dall'alunno con disabilità
- esperienza personale di socializzazione in situazioni scolastiche formali, informali ed extrascolastiche

Oltre allo strumento è stato elaborato e utilizzato anche un foglio di feed-back per gli insegnanti coinvolti (vedi allegato), in modo da raccogliere le loro opinioni riguardo ai diversi aspetti che compongono lo strumento stesso, la fine poterlo migliorare ed ottenere una versione definitiva.

Per quanto concerne la procedura di somministrazione, lo strumento è stato costruito con un software online (Google) e viene quindi presentato a computer attraverso una intervista semi-strutturata. Al fine di rendere accessibile lo strumento al maggior numero di studenti, a seconda della difficoltà cognitiva e comunicativa dei partecipanti è possibile seguire uno dei seguenti quattro livelli di difficoltà:

- LIVELLO 0: lavoro in autonomia sotto la supervisione del somministratore;
- LIVELLO 1: domande aperte e presentate in forma orale dal somministratore con il supporto della domanda scritta a schermo; risposte narrative;
- LIVELLO 2: domande aperte e risposte narrative mediate dal somministratore con il supporto di immagini-stimolo a schermo;
- LIVELLO 3: domande chiuse a risposta multipla presentate a schermo e mediate dal somministratore.

La costruzione dello strumento ha seguito le seguenti fasi:

1. revisione della letteratura presente sul tema. La struttura dello strumento e la modalità di somministrazione sono stati gli aspetti maggiormente analizzati. Il gruppo di ricerca ha sviluppato una prima bozza dello strumento basandosi sulla letteratura raccolta;
2. sviluppo di una seconda versione dello strumento in seguito alla revisione effettuata da parte di due membri dell'AIPD (Associazione Italiana Persone Down) e all'incontro con le famiglie dell'AIPD di Trento;
3. sperimentazione dello strumento in uno studio pilota con 5 alunni con sindrome di Down in alcuni Istituti in provincia di Trento; sviluppo di una terza versione dello strumento;
4. somministrazione dello strumento al campione nazionale di 16 studenti frequentanti la scuola primaria e secondaria di primo grado in diverse regioni italiane. I referenti hanno compilato e restituito il foglio con i feed-back;
5. sviluppo della versione definitiva dello strumento.

Risultati

In totale hanno partecipato alla ricerca 16 studenti con sindrome di Down (4 maschi e 12 femmine). Principalmente hanno partecipato alunni di scuola primaria (12 di scuola primaria e 4 di scuola secondaria di primo grado). Le classi coinvolte e le età dei partecipanti sono le seguenti:

- 2 classi terze di scuola primaria (un'alunna di 8 anni e un alunno di 9 anni);
- 5 classi quarte di scuola primaria (3 alunne di 10 anni e una di 11; un alunno di 11 anni);
- 5 classi quinte di scuola primaria (2 alunne di 11 anni e 2 di 12 anni; un alunno di 11 anni);
- 1 classe prima di scuola secondaria di primo grado (un alunno di 12 anni);
- 3 classi terze di scuola secondaria di primo grado (un'alunna di 14 anni e 2 di 15 anni).

Per quanto riguarda i livelli di difficoltà dello strumento, la maggior parte degli studenti ha lavorato in autonomia (12), mentre un alunno ha compilato il questionario nel livello 1 e due studenti hanno utilizzato il livello 2. Nessuno ha lavorato al livello 3 e solo un bambino di quarta classe di scuola primaria non è riuscito a fornire le risposte nei 4 livelli.

La prima parte dello strumento è composta da un pre-training con cinque situazioni giornaliere attinenti all'ambiente casalingo, grazie al quale si può comprendere il livello più adatto per lo studente tra i seguenti:

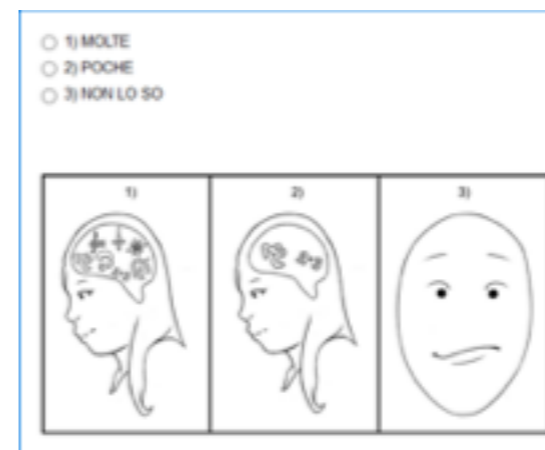


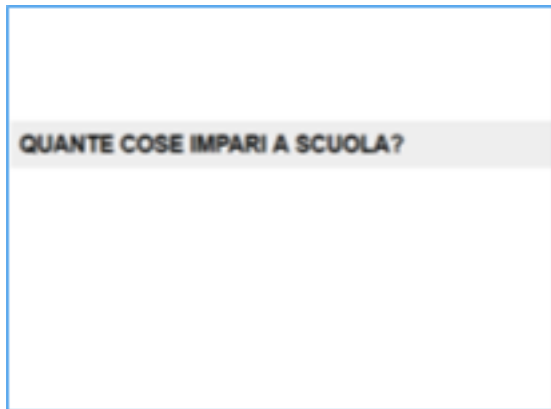
Livello Zero:

Domanda chiusa con immagine

Voce registrata che legge domanda e risposte

Sistema a risposta multipla con immagini





Livello Uno:

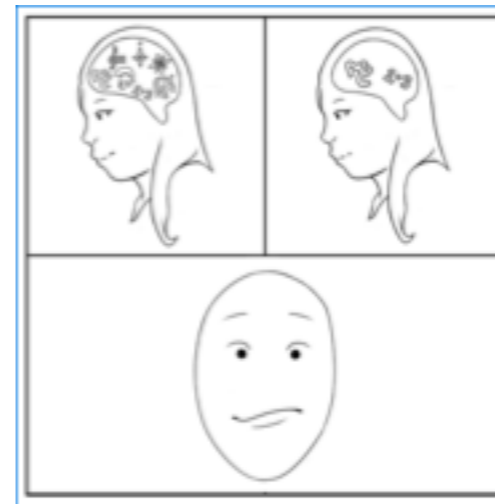
Domanda a schermo posta oralmente dall'insegnante

Risposta narrativa



Domanda a schermo con immagine posta oralmente dall'insegnante

Risposta narrativa supportata da immagini-stimolo

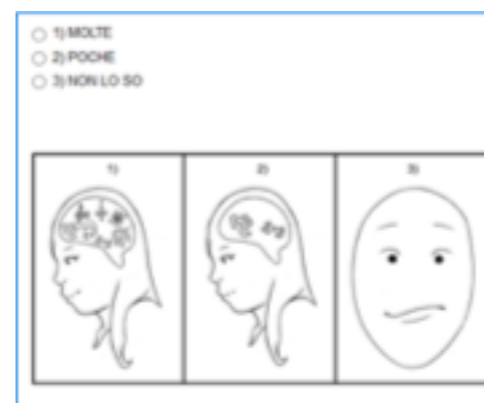


Livello Tre:

Domanda chiusa con immagine

L'insegnante legge e indica le possibili risposte

Lo studente risponde indicando l'immagine



Bibliografia

Begley A. (1999), The Self-Perceptions of Pupils with Down Syndrome in Relation to Their Academic Competence, Physical Competence and Social Acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 4: 515-529.

Cunnigham C. e Glenn S. (2004), Self-awareness in Young Adults with Down Syndrome: I. Awareness of Down syndrome and disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 4: 335-361.

Gherardini P. e Nocera S. (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down*. Trento, Erickson.

Glenn S. e Cunnigham C. (2001), Evaluation of Self by Young People with Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 2: 163-177.

Hooton J. e Westaway A. (2008), *The voice of the child with Down Syndrome*. The Down Syndrome Educational Trust, Advance Online Publication.
<http://www.down-syndrome.org/research>.

INVALSI (2006), *Rapporto finale relativo al questionario sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
<http://www.invalsi.it>

ISTAT (2012, 2013, 2014), *Indagine sugli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado*.
<http://www.istat.it>

Ping-ying Li et al. (2006), Successful experience of people with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10, 2: 143-154.

Il recupero scolastico dei bambini stranieri. Una ricerca-intervento con il coinvolgimento degli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

A. La Marca

Università di Palermo- alessandra.lamarca@unipa.it

Keywords

Formazione primaria, motivazione, metodo di studio, alunni stranieri

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Accade spesso che nonostante l'impegno quotidiano degli insegnanti, gli alunni delle scuole delle zone più deprivate delle città vivano con profondo malessere i tradizionali ritmi scolastici, che dimostrino un diffuso disimpegno per le attività di studio e che spesso abbandonino il percorso scolastico. Pur essen-

do in possesso di sufficienti potenzialità cognitive, gli alunni culturalmente e socialmente svantaggiati non riescono ad adattarsi ai normali schemi delle proposte formative-curricolari, spesso entrano in conflitto con l'istituzione scolastica e con gli insegnanti e di conseguenza abbandonano il percorso formativo (Coggi, 2009). Gli alunni stranieri richiedono un'attenzione didattica-educativa particolare, degli interventi didattici diversificati a seconda delle cause profonde dei loro evidenti problemi scolastici e in base alla diversità delle loro potenzialità validamente accertate (La Marca et al., 2015).

Lavorare per rendere i bambini che vivono in quartieri “deprivati” capaci, significa misurarsi e farli misurare con quello che essi sono, esprimono, sognano, soffrono, significa favorire la crescita dell'autostima e attivare le risorse esistenti all'interno della relazione, significa aiutare ciascuno a prendere pieno possesso delle proprie capacità e possibilità per lo sviluppo integrale della propria persona, nella consapevolezza dei limiti e dei condizionamenti (Franta e Colasanti, 1994).

In particolare si mira, mediante l'attuazione di una didattica metacognitiva, a fornire agli alunni svantaggiati i mezzi necessari al potenziamento dei loro processi mentali e allo sviluppo culturale e personale.

La ricerca, inserita nell'ambito del progetto PRIN dal titolo “Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi”, nasce dall'idea di realizzare un percorso formativo che consenta agli studenti del Corso di Laurea in “Scienze della Formazione Primaria” di acquisi-

re le competenze professionali necessarie per diventare “maestri di strada” e di conseguenza supportare e formare sul “campo” (in realtà educative extrascolastiche) i bambini “dispersi”, che vivono in contesti socio-culturali ed economici deprivati, a rientrare nel percorso scolastico, migliorare gli apprendimenti ed acquisire le competenze di base in ogni singola disciplina, contribuendo così allo sviluppo integrale della loro persona affinché possano diventare futuri cittadini attivi e responsabili.

Ci siamo proposti di formare e supportare 45 studentesse del secondo anno del Corso di Laurea in “Scienze della Formazione Primaria” dell’Università degli Studi di Palermo, di età compresa tra i 20 e i 24 anni, nello sviluppo e nel potenziamento di competenze professionali ritenute indispensabili per divenire “maestri dell’/nell’extrascuola”, così da poter attivare un processo di insegnamento/apprendimento e sperimentare un percorso didattico che aiutasse 24 bambini stranieri (di terzo e quarto anno della scuola primaria), che vivono in realtà sociali culturalmente deprivate, a rientrare nel percorso scolastico, a potenziare le loro risorse cognitive, metacognitive e motivazionali, a raggiungere livelli adeguati degli apprendimenti. Inoltre abbiamo voluto raccogliere, analizzare e interpretare delle pratiche educative che potessero servire nella formazione universitaria dei futuri insegnanti di scuola primaria.

Si è ipotizzato che:

a) se le attività formative per i “futuri maestri” fossero state ben progettate e realizzate, ogni studente, oltre a quanto appreso, avrebbe potenziato le competenze professionali ritenu-

te indispensabili per divenire “maestri dell’/nell’extrascuola” e avrebbe sviluppato la consapevolezza del modo in cui il proprio stile comunicativo ed educativo influisce sulla capacità di autoregolazione e sull’interesse per lo studio degli alunni;

b) se le attività didattico/educative extrascolastiche fossero state ben progettate e realizzate avrebbero provocato miglioramenti significativi nei bambini per quanto riguarda le seguenti abilità metacognitive: motivazione e impegno nello studio, convinzioni di autoefficacia, controllo delle proprie reazioni emotive, interesse e soddisfazione per il lavoro scolastico, valorizzazione dello studio, apprendimento attivo, autocontrollo e organizzazione del processo di apprendimento, metacomprendimento, autoregolazione per il compito, ricerca di aiuto (La Marca, 2001, 2010).

Metodologia

L’intero disegno progettuale è finalizzato ad avviare in maniera graduale la “messa a sistema” delle metodologie e degli strumenti che realizzano il ciclo virtuoso analisi-diagnosi-progettazione-elaborazione del piano di miglioramento della formazione professionale dei “futuri maestri” (Zanniello, 2008).

Le azioni di potenziamento e miglioramento delle competenze professionali delle studentesse universitarie hanno riguardato il metodo di studio, le capacità comunicative, gli strumenti di gestione del gruppo dei pari, le strategie di formazione tra pari, la capacità di autoanalisi.

Durante il percorso formativo che ha preceduto le attività con gli alunni stranieri, sono state sperimentate una serie di attività che hanno consentito complessivamente a ciascuno studente di potenziare le sue abilità metacognitive, di migliorare le sue competenze professionali e di individuare stili comunicativi e di insegnamento efficaci per guidare i bambini all'autoregolazione del compito (La Marca, 2009). Questo intervento formativo, della durata di 48 ore, è stato articolato in tre step, ciascuno dei quali di 16 ore. Il primo step è stato incentrato sul potenziamento della motivazione allo studio e delle abilità cognitive e metacognitive implicate nel processo di apprendimento (Stipeck, 1996). Nel secondo step si è focalizzata l'attenzione sulle strategie e le tecniche di studio (lettura, sottolineatura, prendere appunti, gestione del tempo). Ci si è soffermati sulle modalità che possono essere intenzionalmente impiegate dagli studenti per ottimizzare la qualità della comprensione testuale per fini di studio e sono state trattate alcune linee per sviluppare strategie di studio. Nel terzo step si è focalizzata l'attenzione sullo stile comunicativo e relazionale dell'insegnante e sull'influenza efficace che può avere sulla capacità di studio dei propri alunni.

Dopo aver individuato la struttura educativa e aver analizzato la situazione di partenza dei bambini che la frequentavano, le studentesse hanno iniziato a svolgere le attività educativo-didattiche pomeridiane sperimentando con 24 bambini stranieri che ne avevano maggiore bisogno le strategie di studio previste.

Risultati

Con la ricerca abbiamo potuto mettere a fuoco ciò che un docente fa quando crea e gestisce situazioni/esperienze che ritengono possano suscitare, in altri docenti, dei cambiamenti che permettano loro di affrontare adeguatamente le difficoltà incontrate. È stato anche possibile, attraverso l'analisi delle pratiche educative delle studentesse universitarie coinvolte nella ricerca, individuare metodologie didattiche che possono migliorare la motivazione ad apprendere di alunni che vivono in situazioni di disagio socio-culturale.

Le studentesse universitarie che hanno partecipato alla ricerca sono state aiutate a riflettere sulla personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento, sui miglioramenti significativi delle abilità metacognitive dei bambini "deprivati" e sull'efficacia del loro intervento; sono state anche incoraggiate a confrontarsi costantemente con le colleghe al fine di realizzare una vera e propria pratica riflessiva sulle metodologie e le strategie didattiche utilizzate.

Abbiamo svolto alcune riflessioni sui processi di insegnamento affinché le studentesse fossero sollecitate ad interrogarsi per definire atteggiamenti, stili comunicativi, metodologie educativo-didattiche, strumenti e contenuti adeguati allo sviluppo di competenze di studio nei bambini.

Dall'analisi delle pratiche raccolte si evidenzia che la progettazione e la sperimentazione delle attività hanno costituito un momento importante di condivisione, finalizzato all'individuazione dei punti di forza e di debolezza degli apprendimenti in

classe; la comunicazione tra pari ha favorito l'autoriflessione. Il sostegno che le studentesse hanno ricevuto è stato di grande aiuto per imparare a intervenire sul proprio modo di gestire le situazioni di apprendimento in aula e il lavoro personale degli bambini, partendo dalle loro reali difficoltà.

L'accresciuta consapevolezza dei diversi modi di comunicare e di trasmettere le informazioni e le conoscenze, tenendo conto delle differenze di cultura e degli stili cognitivi, ha inoltre permesso di modificare alcuni aspetti legati alle relazioni comunicative individuali e di gruppo.

Sono risultati complessivamente efficaci gli interventi di supporto alle studentesse universitarie nella loro attività didattica secondo una metodologia di "formazione sul campo", capace di incidere sui comportamenti professionali mediante un progressivo rinforzo delle competenze metodologico – didattiche applicate alle singole discipline.

Dagli incontri con i genitori e con gli insegnanti si è rilevato come la metodologia didattica utilizzata dalle studentesse si sia ben integrata con l'attività che gli insegnanti svolgono in classe. Tutto ciò è stato confermato dai risultati degli alunni, che sono stati verificati, non solo osservando la loro evidente crescita in motivazione ad apprendere ma, anche esaminando i risultati ottenuti a fine anno.

Bibliografia

Coggi, C. (a cura di), (2009), Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix, Franco Angeli, Milano.

Franta, H., Colasanti, A. R. (1994), L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi, La Nuova Italia, Roma.

La Marca, A. (2001), Io studio per imparare a pensare, Città Aperta, Troina.

La Marca, A. (2009), (a cura di), Insegnare a studiare in Università: Didattica e sviluppo della competenza meta cognitiva, Città Aperta, Troina.

La Marca, A. (2010), Voler apprendere per imparare a pensare, Palumbo, Palermo.

La Marca, A., Portera, A., Catarci, M. (2015), Pedagogia interculturale, La Scuola, Brescia.

Stipeck, D.J. (1996), La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi, SEI, Torino.

Zanniello, G. (a cura di), (2008), La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia: L'integrazione del sapere essere e del saper fare, Armando, Roma.

Il ruolo dell'insegnante nella progettazione di percorsi didattici inclusivi: dalla formazione iniziale dei docenti al contesto classe

P. Limone, C. Porcelli, A. Dipace, K. Sannicandro

Università di Foggia, Foggia (FG)- pierpaolo.limone@unifg.it

cesareporcelli@alice.it, anna.dipace@unifg.it,
katia.sannicandro@unifg.it

ASL BA, DSM, UOS di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza di Bari Area Metropolitana

Keywords

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), formazione dei docenti, didattica inclusiva.

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Negli ultimi cinque anni, a partire dalla pubblicazione della legge 170 del 2010 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento” che ha consentito un riconoscimento normativo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), il ruolo della Scuola è apparso fondamentale per garantire il raggiungimento di adeguati livelli di apprendimento in soggetti con DSA e per il supporto offerto nell'individuazione precoce dei disturbi (Cornoldi, 2007; Cornoldi, Zaccaria, 2014). È stato possibile avviare una riflessione pedagogica e metodologica inerente la costruzione di percorsi didattici pensati per favorire il successo scolastico, assicurare una formazione mirata per i docenti (Dipace, Limone, 2012; Pace, 2013) e “promuovere lo sviluppo delle potenzialità degli studenti” (Legge 170/2010). Nelle Linee Guida ministeriali (2011) si evidenzia ulteriormente l'importanza dei docenti che “possono riappropriarsi di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA” (p. 9) mediante “l'organizzazione di un lavoro educativo e didattico coordinato e qualificato che preveda momenti di intervento individualizzato/personalizzato, di recupero e potenziamento, ma anche lavori di gruppo, tra coppie di alunni, attività laboratoriali” (Ianes, Cramerotti, p.55).

Nell'ambito della formazione dei docenti, il gruppo di ricerca del Laboratorio ERID (Educational Research and Interaction Design) dell'Università di Foggia ha realizzato negli ultimi anni percorsi di formazione iniziale e di aggiornamento sui DSA progettati in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale,

specialisti e esperti del settore (Pace, 2013). La formazione degli insegnanti e le azioni di sensibilizzazioni rivolte ai genitori sulle problematiche collegate ai disturbi dell'apprendimento si configurano, infatti, come variabili indispensabili per sostenere "la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione" (Legge 170/2010).

Tuttavia, nonostante le numerose azioni messe in atto negli ultimi anni, la gestione del rapporto con la famiglia sia da parte della scuola che da parte del singolo docente, si configura in molti casi come elemento di forte criticità. Al tempo stesso l'eccessiva individualizzazione dei percorsi didattici comporta in alcuni casi "una sostanziale separazione tra la gestione dell'alunno speciale [...] e quella della classe normale. Il risultato è che l'esclusione non è più dalla scuola, ma dentro la scuola" (Booth, Ainscow, 2008, p.22). Una delle conseguenze associate a tali fenomeni è la scelta da parte dei genitori di cambiare classe o trasferire il proprio figlio presso una scuola ritenuta maggiormente accogliente e attenta alle necessità dello studente. Non è infrequente, inoltre, la comparsa di comportamenti di rifiuto ed abbandono da parte dei singoli alunni che sono poi fortemente esposti al rischio di devianza, uso di sostanze o allo sviluppo di franchi quadri di tipo psicopatologico per i quali è richiesto l'intervento dei servizi di NPIA.

A partire dall'analisi dei dati emersi dai Rapporti di Autovalutazione (RAV) prodotti dalle scuole pugliesi per l'anno scolastico 2014, il lavoro di ricerca si è focalizzato sui dati della scuola secondaria di II grado e sul numero di studenti trasferiti in en-

trata e trasferiti in uscita in corso d'anno. Dall'analisi dei dati relativi alle scuole di Foggia e di Bari emerge un numero significativo di trasferimenti in uscita in particolare nel primo anno:

<i>Studenti trasferiti in uscita in corso d'anno</i>					
<i>Anno scolastico 2013/14 - Scuola Secondaria di Secondo Grado</i>					
	classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5
Foggia	152	73	81	36	15
Bari	353	141	162	84	43
Puglia	954	397	412	234	113

Una didattica inclusiva, adeguatamente progettata, può evitare fenomeni di esclusione volontaria dal contesto scolastico? È possibile agire sulla formazione iniziale dei docenti per sviluppare competenze metodologico-didattiche per la gestione del gruppo classe?

Diventa necessario non solo prevedere protocolli di accoglienza per gli studenti e per le loro famiglie (Tressoldi, Vio, 2012) - in particolare per coloro che per ragioni differenti decidono di cambiare scuola - ma soprattutto avviare un ripensamento metodologico-didattico sulle modalità di personalizzazione/individualizzazione sul singolo studente e sul gruppo classe anche mediante la costruzione di ambienti di apprendimento (Limone, 2012).

Metodologia

Nella prima fase della ricerca, relativa all'analisi dei bisogni, la ricerca ha coinvolto circa 120 docenti in formazione iscritti al percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università di Foggia e il gruppo di docenti formatori del corso stesso (insegnamenti e laboratori). Per entrambi i gruppi è stato somministrato un questionario conoscitivo per la raccolta di dati relativi alla percezione da parte dei docenti dei "significati" delle diagnosi, ai vissuti circa il termine "disturbo".

La seconda fase della ricerca prevederà la realizzazione di focus group con il gruppo dei docenti divisi per grado di scuola, lo svolgimento degli stessi è previsto nel mese di novembre 2015 con l'avvio delle attività laboratoriali del percorso formativo. I focus group avranno l'obiettivo di indagare alcuni aspetti legati al rapporto scuola/famiglia, ai processi di inclusione e alle tecnologie educative con l'obiettivo di co-costruire due percorsi di sperimentazione per l'implementazione di percorsi didattici inclusivi nel contesto scolastico.

Percentuale di docenti per ordine di scuola

Infanzia	35%
Primaria	31%
Secondaria di I grado	19%
Secondaria di II grado	15%

Una terza fase potrà prevedere la verifica degli effetti del corso sugli insegnanti misurando il numero di drop-out o passaggi di scuola nelle classi loro affidate nei prossimi 3 anni confrontando i dati con la situazione attuale (stesse scuole ed eventualmente stesse sezioni).

Risultati

“Per avviare il futuro insegnante a una visione professionale il primo passo è acquisire consapevolezza delle concezioni che ha elaborato, spesso inconsciamente, su insegnamento, apprendimento e insegnante” (Rossi, Pezzimenti, p. 342), dall'analisi dei primi dati presenti nei questionari emerge una forte consapevolezza rispetto al ruolo svolto nei processi di inclusione/esclusione e la necessità di potenziare nel contesto scolastico la presenza di percorsi e metodologie didattiche innovative.

I futuri docenti sono consapevoli delle sfide poste dal mutato contesto scolastico e dell'urgenza ripensare e riprogettare quindi “i percorsi didattici e le metodologie utilizzate, proprio per agire sui vissuti emotivi che spesso caratterizzano in negativo il percorso scolastico di studenti [con bisogni educativi speciali]” (Sannicandro, 2013, p. 64).

Bibliografia

Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Cornoldi, C. (Ed.). (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: il Mulino.

Cornoldi, C., & Zaccaria, S. (2014). *In classe ho un bambino che...* Firenze: Giunti Scuola.

Dipace, A., & Limone, P. (2012). *Progettazione di un authentic e-learning environment per la formazione di insegnanti pugliesi sui DSA*. In G. Elia (Ed.), *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione, problematiche educative* (pp. 227-245). Bari: Progedit.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015) *Compresenza didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.

MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegate al DM n. 5669 del 12/07/2011*.

Pace, R. (Ed.) (2013). *E-learning e risorse didattiche online per la formazione continua degli insegnanti sui DSA*. Bari: Progedit.

Rossi, P. G. & Pezzimenti, L. (2015). *Dalla prospettiva di studente a quella di docente*. *Italian Journal of Educational Research*, 14, pp. 341-355.

Sannicandro, K. (2013). *Didattica e disturbi specifici dell'apprendimento: proposte operative per i docenti*. In R. Pace (Ed.) *E-learning e risorse didattiche online per la formazione continua degli insegnanti sui DSA* (pp.57-73). Bari: Progedit.

Stella, G., & Savelli, E. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*. Trento: Erickson.

Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2012). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.

http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf (accessibile 12 aprile 2014).

Montalbetti, K. (2011), *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*, Vita e Pensiero, Milano.

Pellerey, M. (2005), "Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 52 no. 5, pp. 721-737.

Torre, E. (2014), *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma.

Promuovere pratiche inclusive attraverso l'orientamento: una ricerca nel contesto palermitano

L. Longo

Università degli Studi di Palermo- leonarda.longo@unipa.it

Keywords

formazione, orientamento, inclusione, dispersione scolastica

Disabilità ed economia: i diversi approcci. Il disability management in particolare

La ricerca, inserita all'interno del Programma PRIN dal titolo "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi" e nell'ambito di un progetto (dal titolo "BRIDGE") finanziato dall'Assessorato regionale siciliano della Famiglia, delle Politiche sociali e del Lavoro, affronta l'orientamento come tematica cruciale per garantire

una maggiore inclusione sociale e per contrastare la dispersione scolastica. Negli ultimi anni, le difficoltà che alunni e studenti incontrano nel proprio percorso formativo, le criticità legate a problemi comportamentali che docenti e genitori devono fronteggiare hanno portato ad una normativa sempre più dettagliata: basti pensare alla trasmissione, con nota MIUR 19.02.2014, delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente. La dispersione scolastica è solo la forma più appariscente che assume la disaffezione per la scuola quando dirigenti, docenti, studenti, genitori, operatori del terzo settore non condividono una strategia inclusiva (Booth, Ainscow, 2014). Attraverso la ricerca ci si è prefissi lo scopo di descrivere il lavoro di progettazione e attuazione di interventi formativi e di orientamento svolto nel territorio palermitano durante gli anni scolastici 2013-14 e 2014-15 in tre scuole secondarie di primo grado e tre scuole secondarie di secondo grado, con modalità operative, capaci di promuovere percorsi inclusivi, basati sul coinvolgimento di studenti, insegnanti, genitori ed operatori del terzo settore.

Secondo il servizio statistico della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi del MIUR (Giugno, 2013), a livello regionale, il fenomeno dell'abbandono scolastico continua a interessare in misura più sostenuta il Mezzogiorno, con punte del 25,8% in Sardegna e del 25% in Sicilia. Per la scuola secondaria di I grado, la Sicilia risulta una delle regioni dove il fenomeno dell'abbandono scolastico è più evidente. Analogamente, nella scuola secondaria di II grado, elevate percentuali di alunni "a rischio di abbandono" sono pre-

sentì nelle regioni meridionali, la Sardegna (con il 2,64% degli iscritti a inizio anno), la Sicilia (con l'1,6%) e la Campania (con l'1,36%).

Il presupposto dal quale siamo partiti è che la problematica della dispersione può essere affrontata non solo attraverso diretti interventi orientativi con i giovani a rischio, ma anche coinvolgendo gli adulti di riferimento perché convinti che questo possa avere, anche se a distanza di tempo, delle ricadute significative sugli studenti. Si è ipotizzato che: l'implementazione di una metodologia di sistema con apposite azioni formative e di orientamento, può far aumentare l'interesse verso lo studio e la partecipazione alla vita scolastica dei giovani a rischio, incrementando il loro senso di appartenenza alla realtà scolastica; una didattica laboratoriale, attraverso il coinvolgimento degli studenti nelle attività progettuali di orientamento e l'individuazione di strategie d'azione rispondenti ai loro bisogni, possa contribuire al miglioramento del loro grado di partecipazione alle attività scolastiche. Elaborare un modello che possa contrastare il fenomeno della dispersione scolastica è un'azione che può essere messa in atto in vari modi, così come alcune esperienze italiane dimostrano (Benvenuto et al., 2001; Benvenuto e Sposetti, 2005; Benvenuto, 2012).

Ci si è proposti di conseguire obiettivi differenti per i destinatari degli interventi: far acquisire agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado la consapevolezza di Sé (attitudini, motivazioni, interessi, rendimento scolastico, punti di forza e di debolezza); favorire negli allievi il miglioramento dell'atteggiamento nei confronti della scuola; far acquisire agli

studenti le strategie per uno studio efficace; offrire ai docenti indicazioni metodologiche per attuare una didattica orientativa in classe; far acquisire ai docenti e agli operatori del terzo settore la capacità di relazionarsi con le nuove generazioni e con le persone a rischio di esclusione sociale nell'era digitale; rendere i genitori capaci di affrontare le caratteristiche tipiche dell'adolescenza.

Metodologia

La metodologia utilizzata è stata quella della ricerca basata su progetti, D.B.R. (Pellerey, 2005; Anderson e Shattuck, 2012) che consente di tenere conto dei limiti delle metodologie rigidamente sperimentali e di quelle di natura etnografica, proponendo un modello più aderente alla dinamicità delle situazioni educative.

Quando si fa ricerca in ambito scolastico di certo non si può progettare tutto "a priori", ci si trova il più delle volte a dover riprogettare un intervento: risulta pertanto più efficace la conduzione di ricerche che consentono aggiustamenti continui, in senso formativo, di quanto progettato.

Hanno partecipato 172 studenti di scuola secondaria di primo grado, 795 di scuola secondaria di secondo grado, 239 docenti, 334 genitori e 10 operatori del terzo settore. La ricerca si è articolata in quattro fasi: conoscenza ed analisi del contesto attraverso un questionario semistrutturato (quest'ultimo, presentato ai docenti, referenti per il progetto ed individuati come soggetti con il compito di favorire l'organizzazione e la realizzazione delle attività progettuali all'interno della propria

scuola era differente per le scuole secondarie di primo e secondo grado); progettazione degli interventi formativi e di orientamento (laboratori, workshop, tutoring, seminari, colloqui); attuazione degli interventi formativi e di orientamento; valutazione dell'efficacia degli interventi, attraverso schede di monitoraggio iniziale e finale, questionari di gradimento delle attività formative e dei colloqui di orientamento e focus group.

Un progetto educativo può essere valutato prendendo in considerazione i bisogni (la situazione iniziale dei soggetti a cui il progetto è rivolto); il processo (l'attuazione dell'intervento); i risultati (le opinioni sul progetto o la situazione dei soggetti coinvolti al termine del progetto); i costi, in termini economici, ma anche di tempo e di risorse umane impiegate (Torre, 2014). Dalla lettura di questo contributo sarà possibile vedere come sia stata prestata attenzione: ad una valutazione dei bisogni, al fine di determinare il problema e le priorità di intervento; una valutazione di processo, con particolare riguardo all'organizzazione e struttura delle attività, tipologia di interventi proposti, professionalità degli operatori; una valutazione di risultato, cambiamenti percepiti nei soggetti destinatari degli interventi formativi e di orientamento e soddisfazione.

Considerata l'ampiezza e la complessità del progetto, dovuti alla numerosità dei destinatari delle attività di formazione e di orientamento e alla varietà delle attività previste, si è scelto di utilizzare al contempo tecniche quantitative e qualitative: accanto a strumenti carta e matita (questionari, report degli esperti) si è fatto ricorso a tecniche che permettono un confronto diretto (focus group).

Risultati

Dalla lettura di questo contributo, sarà possibile comprendere come non si sia trattato di una sperimentazione classica, ma di un lavoro qualitativo inteso come sintesi di un intervento che ha favorito riflessioni e miglioramenti nei destinatari degli interventi attuati.

Sulla base delle dichiarazioni e dai dati raccolti attraverso le schede di monitoraggio in uscita compilate dagli alunni, dalla somministrazione delle schede di monitoraggio compilate dai docenti, dal confronto con questi ultimi e dal confronto con gli esperti che hanno condotto le attività, è tuttavia possibile sottolineare il raggiungimento di gran parte degli obiettivi. La valutazione ha riguardato in modo particolare l'interesse e la partecipazione alle attività di formazione e di orientamento proposte. Dai report degli esperti e dai questionari di gradimento, si evince come l'esperienza formativa svolta sia stata considerata complessivamente positiva dagli studenti delle scuole coinvolte; è certamente migliorato negli studenti, nel corso delle attività formative e di orientamento, il loro interesse personale per lo studio ed è emersa una generale soddisfazione per l'attività svolta. Si è scelto di utilizzare strumenti volti a rilevare il gradimento in quanto risultano utili per cogliere possibili aspetti percepiti come negativi e per apportare eventuali modifiche. «Le percezioni dei fruitori non vanno né assolutizzate né disconosciute ma considerate come l'espressione del punto di vista di un attore della situazione formativa» (Montalbetti, 2011, 83). Auspichiamo che la valutazione dei risultati operata non venga considerata esclusivamente una fase conclusiva del

processo formativo ma come potenziale fattore per l'avvio di nuovi percorsi formativi incentrati sull'orientamento volti a promuovere l'inclusione.

Bibliografia

Anderson, T., Shattuck, J. (2012), "Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?", *Educational Researcher*, vol. 41 no. 1, pp. 16–25.

Benvenuto, G., Rescalli, G. e Visalberghi, A. (a cura di) (2001), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.

Benvenuto, G., Sposetti, P. (a cura di) (2005), *Contrastare la dispersione scolastica*, Anicia, Roma.

Benvenuto, G. (a cura di) (2012), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.

Biagioli, R. (2014), "La formazione orientativa", *Studium Educationis*, vol. 2, pp. 39-50.

Bianchi, L., Martini, M. (2014), "Integrare scuola e formazione professionale, pensando al domani. La progettazione dei laboratori e dei tirocini per studenti con disabilità", *Formazione&Lavoro*, vol. 1, pp. 30-33.

Booth, T., Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione Italiana a cura di Fabio Dovigo, Carocci, Roma.

Miur, (2014), "Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente", disponibile all'indirizzo: http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf (accessibile 12 aprile 2014).

Montalbetti, K. (2011), *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*, Vita e Pensiero, Milano.

Pellerey, M. (2005), "Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 52 no. 5, pp. 721–737.

Torre, E. (2014), *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma.

School assessment of the children with SEN included in mainstream classes

M. Meran, M.D. Constantin, A.S., Tutu, C.Cotescu

Head Teacher, Special School Saint Nicholas,
meranmariana@yahoo.com

Sp.Ed. Teacher, Special School Saint Nicholas,
constantin.madalina@yahoo.com

Sp.Ed. Teacher, Special School Saint Nicholas,
stefaniatutu@yahoo.com

, Sp.Ed. Teacher, Special School Saint Nicholas,
cristina_cotescu@yahoo.com

Keywords

children with special needs, inclusive schools, school assessment, grading.

General description

The reasearch focuses on evaluation and grading process of the integrated SEN-students in the mainstream education system. The main objective of the paper is to highlight practices of evaluation of the SEN-students, as well as outlining the challenges faced by educators/teachers and support teachers.

The novelty of the reasearch resides in finding the appropriate means of capturing the attitude of the SEN-students towards the evaluation process and the grading outcome and the influence that this process and the grades have on the SEN-students leading to their schooling success or failure. It is for this reason that pedagogical applications such as adapted/differentiated curriculum and individual education plans are concrete ways of intervention, as well as evaluation examples of progress based on educational objectives - summative/formative evaluations.

From this perspective, the main impediments of the integration process into the mainstream educational system that may be observed at individual level for the disabled students are:

- limited set of possibilities in terms of adapting the curriculum, in comparison with the national curriculum and the class-by-class graduating system;

- evaluations being carried out as relative to the curriculum, and not to the individual track record

In order to turn the evaluation itself into a means of pedagogical action, a factor for guiding the learning process and stimulating its drive, while establishing and developing personality traits, in the case of integrated into mainstream educational system SEN-students the assessment will have to deviate from its strict correlation patterns between the level of performance and the grading criteria.

Addressing attitude issues of the rest of the students in the integrative/inclusive school groups to such evaluation practices as those for SEN-students is also important in our approach of improving the quality of the evaluation system, attempting to remove any disturbing factors in the school evaluation. Such a task proves altogether more successful if appropriate measures are being taken to diminish and eliminate, as much as possible, the causes that alter the objectivity of grading criteria, while at the same time setting the context and further encouraging appropriate attitudes of the students towards school marks.

To highlight the students' attitude towards the SEN-students evaluation practices, our research was based on specific information, however without aiming to exceed the levels that opinion surveys may provide to raise frequent various aspects.

We've set forth to review to what degree the current school evaluation system, student grading and graduation levels are favourable factors for an integrated educational solu-

tion. In relation to this, we stressed the importance of the attitude of the rest of the students from the integrative group and the attitude of the SEN-students towards the grading of the students with special education needs.

In the questionnaires provided to the students from the integrative groups, the following aspects were in our scope:

- the view towards the objective/subjective character of grading (the extent to which the grades reflect the students' knowledge, the extent to which the grades are influenced by non-specific factors, the ongoing character of evaluation);

- the view towards the SEN-students and low grades (the existence of a relation reflecting the learning effort and the value of the grades, the possibility of the SEN-students to get good grades)

- a spectrum of reactions towards school grades (stimulating effect, inhibiting effect, creating a sense of fear towards the studied domain, no influence on the schooling progress of the student)

- the view towards the necessary character of the grading system and its role in the education of the students (the necessity of having a grading system, possible consequences of such a system not to be used).

Methodology

The research group consists of pupils individually integrated in mainstream schools. The students included were assessed

as having special education needs, learning disabilities, learning disorders, language disorders (dyslalia, dysgraphia, dyslexia), mild or moderate mental disabilities, interaction disorders.

Out of the 84 students, 56 are in primary and 28 in secondary school, 45 are girls and 39 boys.

On the other hand 72 of the students have previously had school failure – second examinations, repeatings, and 12 of them just learning difficulties with low school results.

From the social point of view, 21 of the students come from dysfunctional families or have been abandoned (live in orphanages or in families of professional caregivers) and 63 pupils come from natural families.

In order to determine the stability and coherence of opinions - necessary condition for the transition from opinions to attitudes - each dimension was determined in the questionnaire by two or more questions. To emphasize the polarity - another feature of the attitude – the questions were constructed so that would require the students clear "yes" or "no" choices and, when appropriate, the adhesion or non-adhesion was gradually required. There were also included questions about the reasons behind different beliefs.

The questionnaire has 14 questions, for example:

Q4. Do you consider that marks reflect the level of progress in individual learning? (very high, high, moderate, small, not at all)

Q5. What criteria do you think influences the school marks given to students?

Q12. Do you consider that sometimes you work hard but you get bad marks? Why?

The questionnaire for the students was applied to a sample group of 300 pupils from 15 integrative/inclusive classes (that contain students or groups of students with SEN), selected by stratified sampling, on four levels of learning development: very good level students (grades of 9 and 10); good level students (grades of 8 to 8.99); middle-level students (7 to 7.99) and low -level pupils (5-6.99). Within each layer the distribution was randomly done, out of a total of 15 classes, three urban schools and four rural schools, 6 classes of primary school (3rd and 4th grade) and 9 middle school classes.

The data gathered by the questionnaires was processed by setting the absolute and relative frequencies of the options of the answers and by building on this ground scales of hierarchy of the responses and graphic representations adapted to the nature of each question.

Results

The findings on student attitude toward school marks are:

- 68% of students do not think that there are pupils who always fail to take high grades, and 28% of students share the contrary point of view. Pupils with SEN think that by deemed appropriate learning efforts, any student can get high scores.
- Students who respond that there are students that no matter how hard they try, they don't manage to get good marks, take into consideration the lack of sufficient effort, a certain attitude of teachers towards students with SEN and learning difficulties as causes of bad marks. Only 1% of students with SEN include learning difficulties as a cause of bad marks. The majority of students with SEN dismiss the idea that they are not able to achieve high marks and the ones that agree with this idea, they attribute it to the attitude of teachers towards them.
- 65% of students show that it can happen to work hard but still get a bad mark. The most significant aspect is that all students with SEN respond in this way. The other 35% believe that such situations don't exist, as 60% of the brilliant students.
- Regarding the causes of bad marks: 31% mention emotional causes (most students with SEN), 29% the attitude of teachers towards students, 13% the learning difficulties and 27% causes related to student attitude toward different di-

sciplines and different teachers. It is significant that 29% believe the attitude of teachers towards students is the cause of their bad marks, even if they make effort in individual learning.

When considering the inclusion of individuals with SEN in mainstream classrooms, it is very important that the evaluation of the child's progress to be personalized. Differentiated curriculum-based education requires mandatory differentiated assessment.

References

- *** - Clasificarea Internationala a Functionarii, Dizabilitatii si Sanatatii, Bucuresti, 2004
- Coman, S. – (coord.) – Parteneriat in educatia integrata a copiilor cu cerinte educative speciale, Ed. Spiru Haret, Iasi, 2001
- Cucos, Ctin – Teoria si metodologia evaluarii, Editura Polirom, Iasi 2008
- Ghergut, A. – Psihopedagogia persoanelor cu cerinte speciale. Strategii de educatie integrata, Ed. Polirom, Iasi, 2001
- Ionescu, E., Adamovici S. – Nota scolara – masura a randamentului -in - Metode si tehnici noi in didactica aplicata, Univ.Babes Bolyai, Cluj Napoca, 1982
- Jinga, I, Petrescu A., - Evaluarea performantelor scolare, Bucuresti, Editura Aladin, 1996

Lisievi, P.- Tehnici de evaluare educationala, Bucuresti, Editura Titu Maiorescu, 2001

Meyer, G.- De ce si cum evaluam, Iasi,Editura Polirom, 2000

Popescu, P. , Radu I.T. – Evaluarea randamentului scolar – in Didactica, EDP, Bucuresti, 1982

Radu, Ghe. – Psihologie scolara pentru invatamantul special – sinteze, Ed. Fundatiei Humanitas, Bucuresti, 2002

Radu, I.T., - Teorie si practica in evaluarea eficientei invatamantului, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1981

Radu, I.T. – Evaluarea in procesul didactic, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 2000

Stoica, A. (coord.) – Calificativul excelent in invatamant, Ed. All, Bucuresti, 2004

Ungureanu, D. – Copiii cu dificultati de invatare, EDP, Bucuresti, 1998

Vogler, J. (coord.) – Evaluarea in invatamantul preuniversitar, Iasi,Editura Polirom, 2000

L'attrazione speciale. A quali condizioni si sceglie ancora la scuola speciale?

G. Merlo

H. direttore LEDHA, giovanni.merlo@ledha.it

Descrizione generale, obiettivi e sfondo di riferimento

A distanza ormai di quasi quarant'anni dall'avvio della stagione dell'integrazione scolastica in Italia, le scuole speciali esistono ancora, nonostante la legge garantisca il diritto all'educazione e all'istruzione in ogni ordine e grado di scuola a tutte le persone con disabilità. Di questo tipo di scuole non esiste alcuna norma che ne preveda l'esistenza e il fenomeno è stato poco studiato.

Il lavoro di ricerca è stato presentato come Tesi di Laurea Magistrale in Programmazione e Gestione delle Politiche Sociali della Facoltà di Sociologia dell'Università di Milano Bicocca, da cui è stato ricavato il volume: *L'attrazione speciale. Scuola, welfare locale e presa in carico dei minori con disabilità: a quali condizioni si sceglie ancora la scuola speciale?* (Maggioli, 2015).

L'obiettivo di questa ricerca è stato duplice:

1. comprendere l'effettiva ed odierna funzione sociale delle scuole speciali;
- 2. cogliere quale visione del rapporto tra società e disabilità rappresentino e sottendano queste istituzioni. Per analizzare al meglio queste dinamiche la ricerca si è focalizzata sul territorio della Lombardia. Non si è trattato di indagare queste scuole sotto il profilo istituzionale ma, secondo l'approccio di una ricerca sociologia sul campo, di ricostruire i percorsi dei genitori che iscrivono i figli alle scuole speciali. Nello specifico, la ricerca si è soffermata a conoscere ed analizzare i vissuti e le scelte di alcune famiglie i cui figli frequentano le scuole speciali di Milano, Seregno, Mantova, Pavia e Veduggio.

Il lavoro di ricerca è stato presentato come Tesi di Laurea Magistrale in Programmazione e Gestione delle Politiche Sociali della Facoltà di Sociologia dell'Università di Milano Bicocca, da cui è stato ricavato il volume: *L'attrazione speciale. Scuola, welfare locale e presa in carico dei minori con disabilità: a qua-*

li condizioni si sceglie ancora la scuola speciale? (Maggioli, 2015).

Metodologia

La ricerca ha preso le mosse da un precedente studio sulle scuole speciali in Lombardia (D'Alonzo Luigi, *Le Scuole Speciali in Lombardia*, Milano, Vita e Pensiero, 2012): un testo che fornisce una fotografia dettagliata sul fenomeno ma che, per la sua natura essenzialmente quantitativa, non consente di individuare le condizioni sociali e culturali più complessive all'interno delle quali matura la scelta delle scuole speciali. Si è inteso quindi raccogliere informazioni di carattere qualitativo sul funzionamento del sistema sociale di supporto e protezione che si sviluppa attorno alle famiglie di questi bambini. Lo strumento utilizzato è stato quello dell'intervista in profondità, semi strutturata. Il campione di persone intervistate è composto da genitori di bambini con menomazioni, di carattere cognitivo e relazionale a cui si possono aggiungere anche problematiche di carattere motorio che ne limitano fortemente l'autonomia. La ricerca non indaga cosa avvenga all'interno delle scuole speciali: si ferma, per così dire, alla soglia di queste strutture. Il punto di vista che viene adottato è lo sguardo dei genitori che, nel corso di questa ricerca, si è tramutato in parole, opinioni, sentimenti, vissuti. Le ragioni della persistenza del fenomeno delle scuole speciali emergeranno soprattutto nelle pieghe di ciò che è stato detto come di ciò che non è stato detto.

Risultati

Dai racconti emerge che l'inserimento di un bambino con disabilità in una scuola speciale non possa essere considerato come esito di una "libera scelta" dei genitori ma come frutto di una serie di circostanze che rendono questa scelta possibile e preferibile. Dalle interviste appare quanto questi genitori siano condizionati da una "cultura della disabilità" ancorata agli aspetti medico – sanitari così diffusa da apparire "naturale". Questa cultura riconosce come "buoni e giusti" solo quegli interventi che abbiano come tratto distintivo quelli di essere rivolti sempre e solo alla cura e assistenza persona con disabilità. Una cultura che sembra godere di buona salute mentre a livello scientifico (ICF) e politico (Convenzione dei diritti delle persone con disabilità) si sviluppa un concetto ampio, "sociale" della disabilità, grazie anche al lavoro delle associazioni delle persone con disabilità. Una visione "sanitaria" della disabilità che si inserisce in un contesto scolastico che si è fatto meno attento agli aspetti della socializzazione e delle relazioni e sempre più concentrato sugli apprendimenti delle nozioni e delle abilità individuali, dove il successo formativo valutato, è quello del singolo alunno e sempre più in un'ottica quantitativa. Situazioni che interagiscono con un sistema di welfare sociale-caratterizzato per la sua frammentazione e il suo "localismo", non in grado di garantire una presa in carico globale e continuativa del bambino con disabilità e dei suoi genitori: un sistema che risulta incapace di intervenire in modo adeguato, neanche nei momenti maggiormente critici della vita. Le "scuole speciali" hanno saputo definire ruolo e identità nel proprio ter-

ritorio, giustificando la propria esistenza e ottenendo il sostegno dagli enti locali. La scelta della scuola speciale appare agli occhi dei genitori come un'ancora di salvezza, "una spalla su cui appoggiare la testa", in un contesto sociale ed istituzionale rappresentato come assente o ininfluenza.

Bibliografia

Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Trento, Erickson, 2011

Bassoli Matteo e Polizzi Emanuele, La governance del territorio, Milano, Franco Angeli, 2011 Bompreszi Franco, La contea dei ruotanti, Padova, Il Prato, 2003

Canevaro Andrea, D'Alonzo Luigi, Ianes Dario, L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007, Bolzano, Bolzano University Press, 2009

Commissione parlamentare sui problemi scolastici degli alunni handicappati, Documento Falcucci, Roma, 1975

D'Alonzo Luigi, La Scuole Speciali in Lombardia, Milano, Vita e Pensiero, 2012

Ferrera Maurizio, Le politiche sociali, Bologna, Il Mulino, 2006

Ferrucci Fabio, Disabilità e Politiche sociali, Milano, Franco Angeli, 2005

Gori Cristiano, Come cambia il welfare lombardo, Santarcangelo di Romagna, ed. Maggioli, 2010 Kazepov Yuri, La dimensione territoriali delle politiche sociali in Italia, Roma, Carocci, 2009 Medeghini Roberto, Vadalà Giuseppe, Fornasa Wal-

ter, Nuzzo Angelo, Inclusione sociale e disabilità, Trento, Erickson, 2013

MIUR, Linee guida per l'integrazione scolastica, Roma, 2009
MIUR, Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012

Monteleone Raffaele, La contrattualizzazione delle politiche sociali: forme ed effetti, Roma, Officina, 2008
Nocera Salvatore, Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia, Trento, Erickson, 2003. OMS Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Trento, ed. Erickson, 2002.

OMS Organisation Mondiale de la Santé – BM Banque Mondiale, Rapport Mondial sur le handicap, 2012, Geneva
ONU, La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, Ministero della Solidarietà Sociale, Roma, 2007

Schianchi Matteo, Storia della disabilità, Roma, Carocci, 2012
Scuola di Barbiana, Lettera ad una professoressa, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967

Sen Amartya, Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia, Milano, Mondadori, 2000
Starace Fabrizio, Manuale pratico per l'integrazione sociosanitaria, Roma, Carocci, 2011

L'ambientamento del bambino con disabilità nel nido d'infanzia

V. Pennazio, A. Traverso, P. A. Lampugnanti

Dipartimento di Scienze della Formazione, Disfor, Università di Genova- valentina.pennazio@unige.it

Dipartimento di Scienze della Formazione, Disfor, Università di Genova- a.traverso@unige.it

Dipartimento di Scienze della Formazione, Disfor, Università di Genova- paolalampugnani@gmail.com

Descrizione generale, obiettivi e sfondo di riferimento

Il nido d'infanzia viene oggi riconosciuto dalla letteratura nazionale del settore come un'istituzione preposta alla temporanea custodia e assistenza dei minori dai zero ai tre anni per fini di utilità e supporto; un'agenzia educativa e un luogo privilegiato per la formazione integrale della personalità dei bambi-

ni e delle bambine (Bondioli, Ghedini, 2000; Bondioli, 2002; Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2004; Favorini, 2005; Borghi, Guerra, 2006, Bobbio, 2011; Grange, 2013). Gli obiettivi formativi dei nidi d'infanzia mirano alla socializzazione nella prospettiva del benessere psico-fisico e allo sviluppo delle potenzialità cognitive, affettive, relazionali e sociali. La cura della prima fase di conoscenza, il periodo detto dell'ambientamento/inserimento (Aixa, 1997; Mantovani, Terzi, 2000; Bove, 2000) è fondamentale perché è il momento in cui si dedica anche tempo all'ascolto dei genitori, dei loro bisogni e delle loro richieste. È in questa prima fase che si crea quella fiducia reciproca che è alla base del buon rapporto che dovrebbe sussistere per tutta la durata della permanenza del bambino al nido (Bondioli, Mantovani, 1986). La creazione di un legame di fiducia diventa particolarmente importante nel caso dell'inserimento al nido di un bambino con disabilità ma appare di più difficile realizzazione. La famiglia, in questi casi, si trova a vivere una situazione di duplice difficoltà perché, alle preoccupazioni relative al primo distacco dal figlio (Bowlby, 1992), tipiche di ogni famiglia, si aggiungono quelle inerenti la disabilità del figlio (Sorrentino, 2006). La situazione si complica ulteriormente in presenza di associate problematiche di salute del bambino che richiedono una presa in carico e una cura educativa (Palmieri, 2003; Mortari, 2006; Contini, Manini, 2007) più attente. Il distacco dal figlio risulta in questi casi possibile solo se la famiglia riesce a creare un reale rapporto di fiducia con gli educatori maturando la "certezza" che il bambino, in quell'istituzione, verrà "accudito" nel migliore dei modi. Emerge dunque, l'importanza per gli educatori di saper comunicare

efficacemente (Blay, Ireson, 2009) le linee generali del loro intervento educativo facendolo risultare guidato da un'attenta progettazione che si sgancia dall'idea, (spesso presente nei genitori di bambini con disabilità), di un agire frutto dell'improvvisazione a-finalistica. Un progetto educativo inclusivo (Ianes, Cramerotti, 2009) che si articola dunque, in base alle informazioni fornite dalla famiglia sulle difficoltà, sulle capacità, sulle preferenze del bambino. La strutturazione del rapporto di fiducia famiglia-educatori diventa quindi imprescindibile nell'ottica della promozione di un progetto di vita (Franchini, 2007) che sappia fin dall'inizio scoprire nuove prospettive da cui osservare il bambino valorizzandone le sue capacità, le sue potenzialità e prevedendo un percorso di sviluppo e di cambiamento non concentrato soltanto sulla disabilità che rischia, quasi sempre, di occupare uno spazio preponderante (Cesaro, 2015).

A partire dalle suddette premesse teoriche, il problema alla base della ricerca da noi intrapresa è riconducibile alla constatazione che le famiglie dei bambini con disabilità sembrano scegliere, con maggiori riserve, l'esperienza socializzante del nido, rimandando al periodo della scuola dell'infanzia il loro ingresso in un contesto sociale esterno al sistema familiare di appartenenza.

La ricerca da noi intrapresa si è posta come finalità generale la realizzazione di una mappatura relativa alla frequentazione dei nidi d'infanzia da parte dei bambini con disabilità nati nella regione Liguria negli ultimi quattro anni e di coloro che, all'avvio della ricerca, sono risultati iscritti al primo anno di

scuola dell'infanzia con una precedente esperienza di nido. In questo modo è stato possibile determinare l'andamento delle iscrizioni dei bambini con disabilità nei servizi per la prima infanzia negli ultimi quattro anni e stabilire se tali servizi siano stati effettivamente percepiti dalle famiglie come una risorsa e un'opportunità formativa aggiuntiva per i loro figli. La ricerca si è proposta inoltre, di verificare se la scelta da parte dei genitori di far frequentare il nido al proprio bambino sia stata condizionata dalla tipologia di disabilità e, quindi, definire una sorta di correlazione tra tipologia di disabilità e percezione da parte dei genitori, della capacità del servizio di intervenire adeguatamente, rispondendo in maniera efficiente ai bisogni emergenti del figlio. Infine, la ricerca ha voluto porre in risalto quali caratteristiche della progettazione educativa messa a punto dagli educatori e delle strategie di intervento da loro attuate, risultino funzionali per generare un percorso realmente inclusivo, in cui tutti i bambini possano vedere soddisfatte le loro richieste.

Le domande guida della nostra ricerca sono state:

- L'asilo nido rappresenta un'opportunità educativa/formativa e inclusiva per le famiglie in cui siano presenti bambini con disabilità?
- Quali sono le disabilità che trovano maggiore riscontro nei nidi d'infanzia?
- Esiste una progettazione educativa inclusiva che indirizzi gli interventi degli educatori nei confronti dei bambini con disabilità?

Metodologia

Per raggiungere le suddette finalità sono state coinvolte nell'indagine scuole dell'infanzia – statali, comunali e private (convenzionate) – , nidi d'infanzia – comunali e privati – e considerati gli ultimi quattro anni come periodo di analisi.

Dagli enti pubblici e privati di riferimento (Ufficio Scolastico Regionale, Comune di Genova, Federazione Italiana Scuole Materne – FISM – della regione Liguria) abbiamo recuperato i dati relativi al numero di bambini con disabilità da 3 a 6 anni frequentanti le scuole dell'infanzia statali nella Regione Liguria; quelli relativi ai bambini con disabilità frequentanti i nidi e le scuole dell'infanzia comunali e quelli privati e convenzionati. L'indagine è partita dalle scuole dell'infanzia, di ogni tipologia (comunale, statale e privata – FISM), e per ognuna di queste sono state previste sei interviste alle famiglie di bambini con disabilità, così suddivise: tre interviste a genitori che hanno scelto, prima della scuola dell'infanzia, l'esperienza del nido; tre interviste a genitori che, all'opposto, non hanno optato per tale alternativa. Nello specifico le interviste hanno ruotato intorno ai seguenti concetti:

- le motivazioni che hanno indotto le famiglie a scegliere o non scegliere il nido come esperienza educativa/formativa per il proprio bambino disabile;
- il riconoscimento da parte loro del valore di questa istituzione (le caratteristiche del nido che hanno influenzato la scelta) che dovrebbe rimandare, nel concreto, alla presenza di un adeguato progetto educativo e di una buon programma-

zione per quanto riguarda l'organizzazione degli spazi, la delimitazione dei tempi, la strutturazione delle attività;

- la tipologia di relazione emersa durante il primo contatto con le educatrici e durante la fase di ambientamento del bambino;
- le caratteristiche fondamentali che dovrebbe delineare come “inclusivo” un nido d'infanzia.

Questo ha consentito di ricavare dati utili per la messa a punto degli strumenti d'indagine che saranno poi utilizzati, nella fase successiva, nei nidi d'infanzia.

Sono stati previsti, inoltre, focus group con le insegnanti/educatori al fine di indagare:

- la presenza o meno di un progetto educativo o di continuità per bambini con disabilità;
- le modalità di “cura della relazione” con le famiglie che, per essere efficaci, dovrebbero prevedere una continua ridefinizione, necessaria per rispondere adeguatamente alle incertezze, alle paure, ai bisogni emergenti.

Risultati (max 300 parole)

La ricerca è ancora in fase di svolgimento e, pertanto, non disponiamo ancora dei dati complessivi. Abbiamo concluso la prima fase, quella rivolta alla scuola dell'infanzia e stiamo procedendo con l'analisi delle interviste effettuate ai genitori e alle insegnanti che sarà effettuata con un software di analisi te-

stuale e tramite «codifica del testo a posteriori» costituito da un insieme di strumenti linguistici e statistici per l'analisi di contenuto. Questo consentirà di mettere in evidenza le motivazioni prevalenti che spingono le famiglie a scegliere o non scegliere il nido come opportunità educativa/formativa integrativa per i loro figli con disabilità permettendoci di estrapolare dati importanti per la messa a punto di linee guida per l'accoglienza dei bambini con disabilità nei nidi d'infanzia.

Auspichiamo di poter far emergere anche le evidenze positive e/o negative (sociali, emotive, di interazione e autonomia...) che possono generarsi sull'intero sistema familiare e scolastico a seguito della frequentazione o meno del nido da parte del bambino con disabilità.

Una particolare attenzione sarà dedicata all'analisi delle categorie che andranno a definire gli snodi, i processi e gli strumenti progettuali in grado di supportare la missione inclusiva dei servizi educativi all'infanzia. L'obiettivo è quello di predisporre un modello progettuale di intervento educativo e di continuità volto all'inclusione.

Bibliografia

Aixa G. (1997). L'inserimento al nido. *Bambini*, Ed. Junior, 8, pp.29-33.

Blay J. A, Ireson J. (2009). Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, (8), pp. 1105-1116.

Bobbio A (2011). *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: La Scuola.

Bondioli A. (a cura di) (2002). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bondioli A., Ghedini P.O. (a cura di) (2000). *La qualità negoziata*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bondioli A., Mantovani S. (1986). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.

Borghi B. Q., Guerra L. (2006). *Star bene al Nido d'Infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bove C. (2000). *Inserimento: A Strategy of Delicately Beginning Relationships and Communications*. Gandini L., Edwards C. (a cura di), *Infant Toddler Centers in Italy: The Quality of Experience*, Columbia: Teachers College Press.

Bowlby J. (1992). *Una base sicura*. Milano: Cortina.

Cesaro A. (2015). *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci.

Contini M. Manini M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.

Favorini A.M. (2005). *Una idea di nido, un modello educativo didattico integrato ed inclusivo*. Milano: Franco Angeli.

Franchini R. (2007). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.

Grange T. (a cura di) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.

Ianes D., Cramerotti S. (2009) (a cura di). *Il Piano educativo individualizzato - Progetto di vita - Vol. 1, 2, 3. La metodologia e le strategie di lavoro*. Trento: Erickson.

Mantovani S. Restuccia Saitta L., Bove C. (2004). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: Franco Angeli.

Mantovani S., Terzi N (2000). *L'inserimento*. In Bondioli A., Mantovani S. (a cura di), *Manuale critico dell'Asilo nido*. Milano: Franco Angeli.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Palmieri C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli

Pennazio V. (2015). *Didattica, gioco e ambienti tecnologici inclusivi*. Milano: Franco Angeli.

Sorrentino A.M. (2006). *Figli disabili*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Theodorou F., Nind M. (2010). *Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 2, pp. 99 -106.

Documenti di riferimento:

European Disability Strategy 2010 - 2020

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DCo636&from=IT>

Rapporto Unicef 2013 "Bambini e disabilità"
<http://www.unicef.it/doc/4815/rapporto-unicef-2013-su-bambini-e-disabilita-dirittisenza-barriere.htm>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 'Inclusion of Children with Disabilities: The early childhood imperative', UNESCO Policy Brief on Early Childhood No. 46, UNESCO, Paris, aprile– giugno 2009
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183156e.pdf>

Workshops in teacher inclusive training: First research findings and students' own voices

C. Petreñas. Professor and Post-doctoral fellow. Faculty of Education, Psychology and Social Work. Universitat de Lleida. crisinapetrenas@pip.udl.cat

G. Gómez-Zepeda PhD candidate. Faculty of Education - Universitat de Barcelona. gabygomez@ub.edu

E. Arumí. Master in Inclusive Education. Faculty of Education – Universitat de Barcelona. eli.arumi@gmail.com

A. C. Calpe, Master in Inclusive Education. Faculty of Education – Universitat de Barcelona. anacruzcalpe@gmail.com

M. Ymern. Master in Inclusive Education. Faculty of Education – Universitat de Barcelona. mariaymbern@hotmail.com

I. Puigdellívol. Senior professor. Faculty of Education – Universitat de Barcelona. ipuigdellivol@ub.edu

General description

The present submission intends to advance the findings of a study to be concluded next February, conducted with the support of the University of Barcelona's Teachers Improvement and Innovation Programme (Programa de Mejora e Innovación Docente - PMID). The methodology applied in our research, based on simulation workshops and case studies, is not new. However, it is especially suited for future teachers training in inclusive education environments (Lambe, 2007b; Spratt, Shucksmith, & Philip, 2007) that require not only the acquisition of knowledge and resources but also the development of behaviours (Lambe, 2007a) and competences for teamwork (Aramendi, Bujan, Garín, & Vega, 2013). Moreover, we had the involvement of students who, as such, participated in the workshops' development and evaluation. They have offered their first-hand experiences and learning from developing workshops, which have been included in the appendix.

The decision to use workshops to train teachers was motivated by a discrepancy we had detected among recurrent suggestions in teacher training evaluation reports, both Catalan and Spanish, as well as at the European Union level (EADSNE, 2010). As a challenge to be solved, they note the development of competences to address the real-world situations that future teachers will face (EADSNE, 2011; Soinen, Merisuo-Storm, & Korhonen, 2013), which shows that teacher training curricula typically have not successfully provided a solution to

the need to establish a tight relationship between theory and practice (Rodríguez-Martínez & Díez, 2014). There is empirical evidence for this proposition from our experience as teachers, but it is also noted in teacher training evaluation reports in Spain and furthermore is one of the issues most frequently indicated by students in surveys on education assessments.

Our purpose is to study the effects of workshops based on simulation and case studies in subject areas linked to inclusive education in an attempt to improve student competences associated with decision making for inclusive education.

1. To develop competences associated with working with peers, as an answer to today's inclusive educational demands.
2. To encourage the ability to think critically about the practice as an essential instrument for future continuous training.
3. To evaluate the effectiveness of workshops through indicators for verifying the achievement of the goals established.

Methodology

The methodology applied had numerous Action Research (Elliot, 2009) elements, combining quantitative and qualitative procedures. (Teddie & Tashakkori, 2011). Workshops were designed by combining simulation and case studies with different layouts. The workshops were implemented during the second half of the 2014-2015 school year. The subjects and levels to which they were applied are shown in Table 1.

Degrees / levels	Involved Subjects
Elementary School Teacher Undergraduate Degree	Theory and Practice of Inclusive Education
Elementary School Teacher Undergraduate Degree – Focus on Physical Education	Inclusive Physical Education
Elementary School Teacher Undergraduate Degree—Focus on Diversity	Education, School and Focus on Diversity
"Inclusive Education: Policies, Practices and Support for a School for Everyone" M.A.	School Support Organization: Cooperative Work and Teacher-Support Teams

Table 1: Titles or degrees and subjects involved in this research

In the case of undergraduate students, the analysed workshops were as follows:

. A) **Interactive Groups Simulation**
Interactive groups are an inclusive practice characterized by community participation in the classroom (Alvarez & Puigdelívol, 2015). During the simulation, each group of students embraces one of the following roles: teacher or community volunteer. They also accept the group's premise of including a student with difficulties who should participate in all activities. Each group should prepare an activity at the level of the group and make suggestions for everyone to follow.

. B) **Support Teachers Team**
Students receive a guideline to analyse behavioural or learning problems. Each group should choose two cases: one case with essentially learning problems and another case in which the source of the problem is behavioural. They should approach the case and issue a report on the debate held, including

their suggestions for the case's resolution.

. C) Analysis and Prioritization.

2 Each group of students is presented the premise of an elementary school classroom that has a child with an intellectual disability and with visible limitations to achieving the same level of learning achieved by his/her classmates. The students have previously studied the Individual Plans and multilevel teaching strategies. They must design a lesson suited for the entire group and make a decision on the necessary support to make the student with greater difficulties participate actively in the group activities while allowing the evaluation of his/her progress

The M.A. students also participate in workshop B, although with greater, in- depth exploration. The other two workshops are the following:

. D) Institutional Analysis

After a review of the Index for Inclusion, they received two premises for elementary schools and one for a high school setting in which the institutional barriers to teaching and participation were evident. Their task consisted of analysing these centres and proposing strategies for their progress towards a greater level of inclusiveness.

. E) Research and Action for Cases of Rare Disabilities

Syndromes of rare occurrence, about which there typically is no previous information, are introduced. They are also provided with strategies to search for information and evaluate its validity. Each group should study one of the cases and provide reliable guidelines for the student's teacher/ tutor.

The procedure used to collect information combined three instruments: two qualitative and one quantitative.

- A questionnaire was administered to students from the different groups participating in the research. It was answered by N = 131 students from different subject areas.
- Four focus groups were conducted, one for each subject area.
- Samples of workshop outcomes (reports) were collected to be analysed.

At present, the last two instruments (focus groups and products) are being analysed, but we can already report some of their results.

Results

The findings on student attitude toward school marks are:

- 68% of students do not think that there are pupils who always fail to take high grades, and 28% of students share the contrary point of view. Pupils with SEN think that by deemed appropriate learning efforts, any student can get high scores.

- Students who respond that there are students that no matter how hard they try, they don't manage to get good marks, take into consideration the lack of sufficient effort, a certain attitude of teachers towards students with SEN and learning difficulties as causes of bad marks. Only 1% of students with SEN include learning difficulties as a cause of bad marks. The majority of students with SEN dismiss the idea that they are not able to achieve high marks and the ones that agree with this idea, they attribute it to the attitude of teachers towards them.

- 65% of students show that it can happen to work hard but still get a bad mark. The most significant aspect is that all students with SEN respond in this way. The other 35% believe that such situations don't exist, as 60% of the brilliant students.

- Regarding the causes of bad marks: 31% mention emotional causes (most students with SEN), 29% the attitude of teachers towards students, 13% the learning difficulties and 27% causes related to student attitude toward different disciplines and different teachers. It is significant that 29% believe the attitude of teachers towards students is the cause of

their bad marks, even if they make effort in individual learning.

When considering the inclusion of individuals with SEN in mainstream classrooms, it is very important that the evaluation of the child's progress to be personalized. Differentiated curriculum-based education requires mandatory differentiated assessment.

Results

The different questionnaire items could be graded on an assessment scale ranging from 1 to 10. Two of the items stand out for scoring high among students. The first is the following:

[The workshop has enabled me to] more effectively bring together theory and practice, compared to other methodologies

A total of 85.8% of students answering the questionnaire rated this item over 6. The answers were significantly grouped around 9 (see Figure 1).

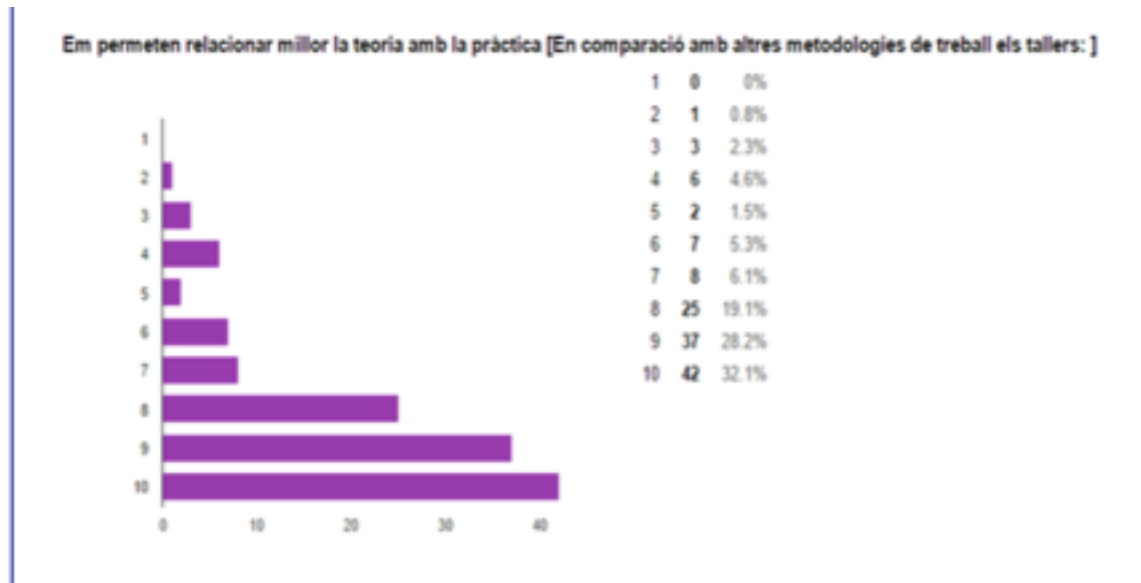


Figure 1: Highest valued item

The second-highest valued item was the following:

[...]See more possibilities than before in terms of addressing students with difficulties or disabilities.

In this case, 85.8% of the answers were valuations > 6.

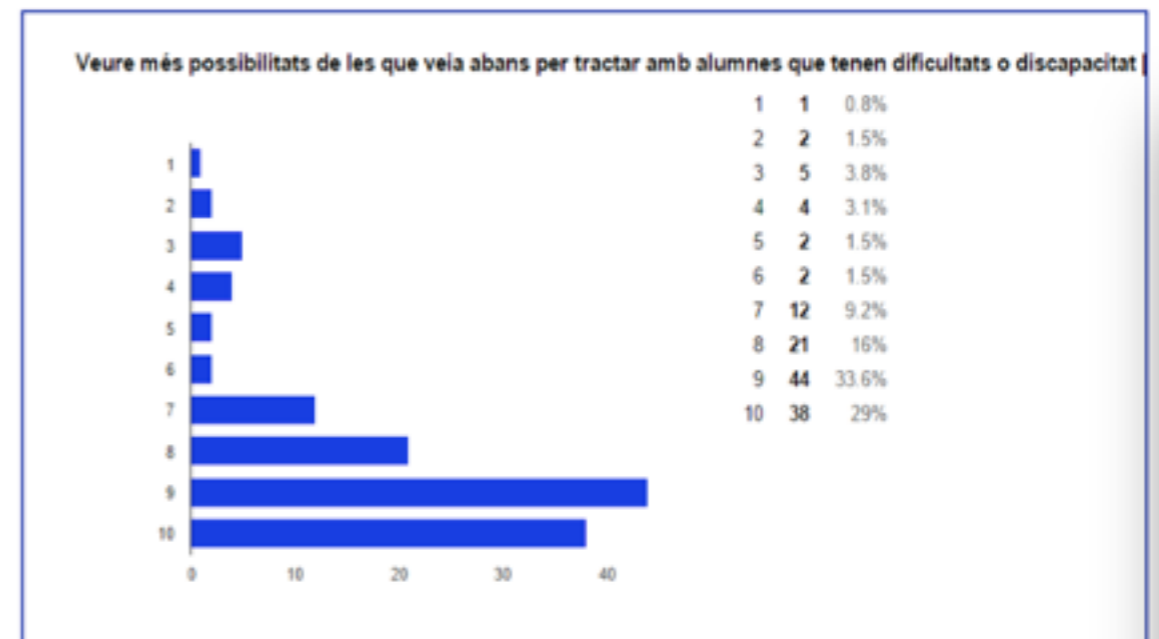


Figure 2: Second-highest valued item

Other items of interest with significant high valuations: [...] to better assimilate the subject content.

Score > 6 = 77.9%; S = 9 (26.7%); S = 10 (25.2%) [...] To gain a more positive attitude for teamwork Score > 6 = 77.8%; S = 9 (22.1%); S = 10 (19.8%)

[...] to become more capable of making decisions in complex situations. Score > 6 = 70.2%; S = 9 (20.6%); S = 10 (12.2%)

4

These initial results allow us not only to verify, based on student perceptions, the benefit of using these workshops to reinforce the link between theory and practice, but also to reinforce their attitudes towards inclusion and their capacity to work in teams, which we find very interesting. These results will cer-

tainly increase reliability when crossed with qualitative analysis of the focus groups and the outcome of the workshops.

References

Alvarez, C., & Puigdemívol, I. (2015). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 239-253. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183COL3.pdf>

Aramendi, P., Bujan, K., Garín, S., & Vega, A. (2013). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL13.pdf>

EADSNE. (2010). Teacher Education for Inclusion. International Literature Review. Retrieved from Brussels: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-international-literature-review_TE4I-Literature-Review.pdf

EADSNE. (2011). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. Retrieved from Brussels: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-andopportunities/TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf>

Elliot, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Lambe, J. (2007a). Northern Ireland Student Teacher's Changing Attitudes towards Inclusive Education during Initial Teacher Training. *International Journal of*

Special Education, 22(1), 59-71.

Lambe, J. (2007b). Student teachers, special educational needs and inclusion

education: reviewing the potential for problembased, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 359-377. doi:10.1080/02607470701450551

Rodríguez-Martínez, C., & Díez, E. J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 383-396. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL11.pdf>

Soininen, M., Merisuo-Storm, T., & Korhonen, R. (2013). What kind of competence teachers need in the year 2020? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 111-122. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART7.pdf>

Spratt, J., Shucksmith, J., & Philip, k. (2007). Embedded yet Separate: Tensions in Voluntary Sector Working to Support Mental Health in State-Run Schools. *Journal of Education Policy*, 22(4), 411-428.

Teddie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed Methods Research. Contemporary Issues in an Emerging Field. In N. K. Denzin &

Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 285-299). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

5

Appendix: Students' voices

Taking the University of Barcelona's Inclusive Education M.A. courses has increased our range of resources for group knowledge building. Throughout our teacher training, the relevance of teamwork was instilled in us, where the issues to be worked on were constantly debated. In these workshops, we became aware of the importance of arguing based on scientific knowledge. To be able to participate in different sessions, previous knowledge from accessing different scientific sources for information on the issue to be approached was advisable.

Throughout the workshops, different situations emerged, allowing each participant to develop different competences, at both the social and the individual levels. At the social level, we developed skills such as exchanging opinions, respecting turns, and performing dialogs to arrive at a common end, among other skills. Regarding personal competences, we developed the critical capacity for selecting information from theoretical references, the capacity to argue contrasting personal opinions with scientific knowledge, and decision making (the product of the different contributions by the different group members).

Overall, as the most valuable lesson from participation in the workshops, there was a consensus in highlighting the "process of learning construction" on the basis of an individual idea, based on theoretical referents, and contrasted to those of other classmates. In the end, the initial idea was broadened and strengthened by the triangulation of agents in contact with each other, transforming from personal opinion to working environmental knowledge.

As teachers, this experience provided us first-hand training in what will be our future, at both a personal and a professional level. On one hand, it provided skills to work in teams while building shared knowledge; on the other hand, it strengthened our capacity to gain insights, contrast information, and respect and value other people's contributions, creating a common dialogue.

Thanks to this experience, we can say that the workshop methodology offers an opportunity to acquire greater and deeper knowledge by sharing and contrasting information because this process allows us to restructure the information and internalize it once more.

Ana Cruz, Maria Ymbern, Elisabet Arumí

Esplorare le culture inclusive dei Dirigenti Scolastici

G. Ruzzante

Università degli Studi di Padova- giorgia.ruzzante@gmail.com

Keywords

Inclusione, differenza, dirigenti scolastici

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Il mio contributo è parte di un progetto di ricerca più ampio teso ad elaborare un Repertorio di impegni per l'inclusione (Santi, Ghedin, 2010), in un'ottica di costruzione partecipata degli indicatori da parte dei diversi membri della comunità scolastica; in particolare, della parte relativa alle culture inclusive, per formulare commitment relativi al tema delle differen-

ze in educazione. La scuola italiana deve intraprendere un cammino verso l'inclusione ripensando tale concetto in una prospettiva più ampia di quella odierna, considerando tutte le differenze presenti a scuola e non solamente le tradizionali categorie di disabilità, disturbi dell'apprendimento e bisogni educativi speciali, che rimandano a delle etichette dalle quali la scuola italiana deve cominciare ad affrancarsi.

In questo paper mi occuperò della concettualizzazione dell'inclusione da parte dei dirigenti scolastici. Essi sono, in sinergia con il lavoro dei docenti, determinanti per la realizzazione della qualità dell'inclusione all'interno delle istituzioni scolastiche. Il ruolo del Dirigente scolastico è quello di esercitare la leadership educativa: egli deve assicurare le soluzioni organizzative più opportune al fine di garantire l'inclusione scolastica. Le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità emanate dal MIUR nel 2009 esplicitano con chiarezza quali sono i compiti che il Dirigente Scolastico deve attuare in riferimento ai processi inclusivi, anche se in tale documento si fa riferimento ai soli alunni certificati con disabilità ai sensi della legge 104/92. Il dirigente scolastico, quale garante dell'offerta formativa, è responsabile dell'apprendimento di tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, e deve far sì che il sistema-scuola riesca a garantire pari opportunità di apprendimento; ciò si concretizza ad esempio nelle scelte educative ed organizzative presenti all'interno del POF d'Istituto. Dato che l'inclusione è uno degli elementi fondanti e caratterizzanti il sistema scolastico italiano, il dirigente si deve impegnare a garantire idonei percorsi formativi sul tema, progetti ed

iniziative con genitori e il territorio, la creazione di reti di scuole, la costituzione del GLI d'istituto e l'elaborazione del PAI. La sua azione si esplica nel versante organizzativo, gestionale e di coordinamento, ma essa riveste una fondamentale importanza affinché tutta la scuola sia una comunità che cammina insieme verso l'obiettivo dell'inclusione. Infatti, il Dirigente Scolastico è, subito dopo i docenti, il fattore che incide maggiormente nel determinare l'inclusività di un'istituzione scolastica.

Lo strumento di riferimento per la qualità dei processi inclusivi nelle istituzioni scolastiche è l'Index for Inclusion elaborato da Booth e Ainscow, che si propone di promuovere l'inclusione nelle scuole attraverso il coinvolgimento di alunni, insegnanti, dirigenti, genitori, dirigenti, amministratori e membri della comunità locale. Esso è stato utilizzato come strumento-guida per la costruzione delle domande dell'intervista. L'impegno del DS nella promozione dell'inclusione si concretizza in tutte e tre le dimensioni tracciate dall'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014): promuovere culture inclusive, politiche inclusive e pratiche inclusive, con un ruolo centrale soprattutto per quanto riguarda le prime due, in quanto le pratiche attengono maggiormente ai docenti.

Metodologia

La ricerca è di tipo qualitativo ed esplorativo. L'analisi dei dati è stata effettuata individuando i nuclei tematici prevalenti della concettualizzazione dei concetti indagati. I risultati emersi

verranno poi comparati con le concezioni di inclusione di alunni di scuola primaria ed insegnanti di sostegno in formazione per elaborare così in maniera partecipata gli indicatori che confluiranno nel Repertorio degli impegni per l'inclusione.

A partire dalle parole-chiave ritenute significative da indagare relativamente all'ambito oggetto di studio (inclusione, integrazione BES, classe inclusiva, docenti specializzati per le attività di sostegno, cultura/politica/pratica inclusiva) sono state formulate le domande per esplorare le concezioni inclusive dei Dirigenti Scolastici. Sono state poste n. 8 domande, l'ordine di presentazione delle stesse a volte ha subito delle variazioni in quanto esse hanno seguito il naturale sviluppo argomentativo del dirigente, magari andando ad approfondire una questione già emersa spontaneamente nel corso delle risposte.

Sono state effettuate interviste semistrutturate, condotte singolarmente a 5 Dirigenti Scolastici dislocati in diverse località del Veneto, provenienti da istituti comprensivi molto diversi tra loro per collocazione geografica, grandezza dell'istituto e contesto socio-economico.

Successivamente sono stati analizzati i dati di ricerca emersi attraverso l'utilizzo del Software di ricerca qualitativa Atlas.Ti, con la codifica dei dati attraverso la creazione di categorie concettuali, successivamente raggruppate in famiglie.

Le domande di carattere generale intendono indagare i significati che si attribuiscono al termine "inclusione" da parte dei dirigenti scolastici, per poi passare ad esplorare le specifiche del proprio istituto in merito all'inclusione. Si chiede poi ai di-

rigenti di indicare che cosa è necessario fornire ai docenti per la realizzazione di classi inclusive. Vi è poi una riflessione in merito ai cambiamenti che la circolare sui BES ha apportato per quanto riguarda l'inclusione nella propria scuola, sulle criticità del nostro sistema inclusivo, con particolare riferimento alla figura del docente specializzato per le attività di sostegno. Il quesito che fa esplicito riferimento all'Index for Inclusion intende indagare nel concreto quali iniziative sono state portate avanti dall'istituto per la creazione di culture, politiche e pratiche inclusive. L'ultima domanda è sul ruolo del DS per la promozione dell'inclusione, e permette di ampliare e di riassumere quanto emerso in riferimento agli altri quesiti.

Risultati

L'analisi dei risultati di ricerca evidenzia il fatto che emergono delle criticità rispetto alla formazione dei dirigenti sulle tematiche relative all'inclusione, da essi valutata come una questione cruciale della scuola ma per la quale non si sentono preparati e con tempo sufficiente da dedicarvi, dato che oggi tale figura professionale è impiegata per la maggior parte del tempo in mansioni di carattere prevalentemente amministrativo.

Accanto a dirigenti che hanno una concezione aperta e plurale del significato di inclusione, permane l'utilizzo di vecchie categorizzazioni, che non consentono l'apertura dell'idea di differenza al plurale. Essi rimangono spesso ancorati ad una visione burocratica dell'inclusione, come insieme di adempimenti formali, e non colgono l'importanza della valutazione della

qualità dei processi inclusivi realizzati dai propri istituti scolastici.

Riconoscono che la normativa sui BES ha effettivamente messo in luce delle criticità del nostro sistema scolastico, anche se di fatto ha semplicemente formalizzato quanto già molti docenti realizzavano all'interno delle classi.

I Dirigenti dimostrano, con una sola eccezione, una scarsa o nulla conoscenza dell'Index pur essendo tale strumento citato nella normativa relativa ai BES, strumento di riferimento a livello internazionale per l'autovalutazione dei processi inclusivi, e il contributo fondamentale che esso può dare per la creazione di culture, politiche e prassi inclusive.

Talvolta i dirigenti paiono non del tutto consapevoli del ruolo importante a livello sistemico-organizzativo che possono rivestire per la realizzazione di una scuola inclusiva, demandando ai docenti la realizzazione delle culture e politiche inclusive (oltre che delle pratiche) all'interno degli istituti scolastici.

Bibliografia

Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (a cura di), (2011), Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive, Erickson, Trento

Booth, T., Ainscow, M. (2014), Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola, Carocci, Roma

Caldin, R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova

Dovigo, F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2009), *Principi Guida per Promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*

Fornasa, W., Medeghini, R. (2003), *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli, Milano

Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di), (2013), *Alunni con BES- Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8*, Trento, Erickson

Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M., Onger, G. (2009), *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini editrice, Gussano (BS)

MIUR (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*

Santi, M., Ghedin, E. (2012), "Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n.V, p.99-111

Come costruiscono i bambini il concetto di differenza? Una ricerca esplorativa

G. Ruzzante

Università degli Studi di Padova- giorgia.ruzzante@gmail.com

Keywords

Inclusione, Differenza, Philosophy for Children, comunità di ricerca

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Le recenti normative ministeriali in tema di BES pongono la scuola italiana ad interrogarsi in merito alla qualità dei processi inclusivi che realizza. Accanto ad una normativa in materia di inclusione scolastica tra le più avanzate al mondo, è necessario anche introdurre procedure sistematiche di assessment de-

gli esiti della full inclusion, in modo che ogni scuola possa valutare e quindi apportare i correttivi necessari al cammino verso l'inclusione, a partire dalla costruzione di culture inclusive, che conducono a politiche e pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014).

All'interno di uno strumento per valutare l'inclusione in corso di elaborazione, costituito da 3 dimensioni (culture, politiche, pratiche inclusive) il Repertorio degli Impegni per l'Inclusione (Santi, Ghedin, 2010), l'aspetto del quale si occupa in particolare questo paper è la parte relativa alle culture inclusive, per formulare impegni (commitment) relativi al tema delle differenze in educazione, intese queste nel senso più ampio del termine (disabilità, differenze linguistiche, culturali, di genere, plusdotazione) in vista della costruzione di una "via italiana all'inclusione" che sappia andare oltre le etichette di disabilità, DSA, BES oggi presenti nelle recenti normative ministeriali, ma le ricomprensca tutte in una "pedagogia delle differenze" che si concretizza nel contesto scolastico nella "classe delle differenze", dove vi è la valorizzazione della differenza come risorsa e non come ostacolo all'insegnamento/apprendimento.

La domanda di ricerca è: come si costruisce la conoscenza del significato di differenza nella discussione argomentativa in classe? Parafrasando Austin (Austin, 1975), le parole sulla differenza costruiscono il concetto, e lo connotano con accezione positiva, negativa o neutra, anticipando degli "atti" sul mondo.

Gli obiettivi di ricerca sono: far emergere le idee spontanee degli alunni sulla differenza (con le loro implicazioni intenzionali e performative); Individuare le nuove concettualizzazioni emerse dalla co-costruzione del concetto di differenza (cambiamento/trasformazione concettuale); Ricavare nuclei tematici/significativi ricorrenti nei protocolli di discussione di Philosophy for Children (P4C) ed analizzare i processi argomentativi che sostengono il concetto di differenza.

I riferimenti teorici del mio lavoro si ritrovano nel costruttivismo socio-culturale (Leont'ev, Vygotskij, Dewey), nella pedagogia e didattica per l'inclusione (Caldin, Canevaro, Booth, Ainscow), nell'argomentazione e discussione in classe (Mason, Pontecorvo, Santi) e nella Comunità di ricerca-Philosophy for Children (Lipman, Sharp, Santi, Kohan, Skliar), che ho utilizzato anche nella procedura di raccolta e analisi dei dati.

Metodologia

La ricerca intende fornire una ricognizione dei significati dei termini "differenza/diversità" e della loro costruzione concettuale da parte degli alunni di scuola primaria.

La ricerca è di tipo qualitativo ed esplorativo. Si tratta di una ricerca-azione e di una ricerca emancipativa, nella quale i veri protagonisti sono gli alunni coinvolti. Il contesto di ricerca è la classe che diventa comunità di ricerca filosofica Philosophy for Children. Sono state svolte sessioni di P4C all'interno di classi seconde e quarte della scuola primaria in tre differenti istituti comprensivi.

La P4C è un'esperienza educativa diffusa a livello mondiale, nata negli anni '70 da Lipman negli Stati Uniti, che ha ideato un curriculum per fare filosofia con i bambini. Essa crea in classe una comunità inclusiva, nel quale ciascuno contribuisce in base alle sue capacità alla discussione collettiva. E' un contesto dialogico guidato da un facilitatore, nel quale si possono esprimere liberamente le proprie idee e trattare questioni "spinose". Il contesto e la natura filosofica del dialogo consentono di far emergere il background (Toulmin) per lavorare alla co-costruzione concettuale sui temi inclusivi. Gli strumenti di ricerca sono stati la rielaborazione e costruzione di materiali del curriculum di P4C relativi al tema della differenza, l'audioregistrazione delle sessioni, l'uso di check-list di osservazione e l'inquiry diary (come diario di bordo), la trascrizione delle sessioni. L'analisi dei protocolli di discussione con la selezione di parti del testo per la rilevazione dei nuclei concettuali ricorrenti/significativi e il processo di codifica dei dati raccolti è stato effettuato mediante l'utilizzo del software Atlas.ti. L'analisi dei dati è sia di tipo bottom-up: dalle teorie/ipotesi di riferimento ai dati di ricerca, sia top-down, dai dati di ricerca alla formulazione di ipotesi/teorie, con la codifica dei dati a posteriori.

Risultati

L'analisi dei risultati di ricerca si prefigge lo scopo di analizzare qualitativamente i protocolli di discussione, individuando i nuclei tematici prevalenti della concettualizzazione e argomentazione del concetto di differenza in alunni di scuola primaria. I risultati emersi verranno poi comparati con le concezioni di inclusione di dirigenti scolastici ed insegnanti di sostegno in

formazione per elaborare così in maniera partecipata gli indicatori che confluiranno nel Repertorio degli impegni per l'inclusione.

Sono stati analizzati i dati di ricerca emersi attraverso l'utilizzo del Software di ricerca qualitativa Atlas.Ti, con la codifica dei dati attraverso la creazione di categorie concettuali, successivamente raggruppate in famiglie (concetti di specialità/normalità, concetto di differenza/diversità, tipologie di differenza).

Dalle discussioni con i bambini sono emerse le diverse connotazioni di significato che caratterizzano il campo semantico della differenza, così come si "contamina" con l'ambito della diversità. I bambini hanno un concetto ampio ed evoluto del termine, ed emerge la considerazione della differenza come valore e non come limite. A mano a mano che si procedeva con le sessioni, emergeva un sempre maggiore approfondimento argomentativo.

Il setting della ricerca si è dimostrato adatto a far emergere la costruzione concettuale del concetto di differenza. Infatti, il contesto e la natura filosofica del dialogo in comunità di ricerca consentono di far emergere il background (Toulmin) per lavorare alla co-costruzione concettuale. Inoltre è emerso che nei bambini i concetti di differenza e diversità vengono utilizzati come sinonimi, anche se le concettualizzazioni emerse rinviano alla concezione pedagogica della differenza.

Bibliografia

Angori, S. (1998), "Differenza-diversità", *Studium Educationis*, n.2, pp.357-359

Austin, J. (1987), *Come fare cose con le parole*, Marietti, Torino

Booth, T., Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma

Caldin, R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova

Dixon-Krauss, L. (a cura di), (2000), *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Erickson, Trento

Lipman, M. (2005), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano

Pontecorvo, C. (a cura di), (2005), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Carocci, Roma

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (2007), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma

Ruzzante, G. (2015), "La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong", *Atti del Convegno in press*, Documento presentato al Convegno SIPED (Società Italiana di Pe-

dagogia) “L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell’infanzia all’università”, Bressanone (BZ), 3-5 dicembre

Ruzzante, G., Santi, M. (2015), “La Philosophy for Children come comunità inclusiva per parlare di differenza”, Documento presentato al 10[^] Convegno Internazionale Erickson “La Qualità dell’integrazione scolastica e sociale”, 13-15 novembre, Rimini, Disponibile all’indirizzo <http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/atti-del-convegno/> (ultima consultazione 13 marzo 2016)

Ruzzante, G. (2015), "Idee sulla differenza nei bambini: analisi dei costrutti condivisi in comunità di ricerca", Documento presentato alla X Summer School SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e Formativa) “I futuri della scuola e la ricerca pedagogica”, Catania, 7-9 settembre

Ruzzante, G. (2015), "Idee sulla differenza nei bambini: analisi dei costrutti condivisi in comunità di ricerca",di Documento presentato presso IX Seminario SIRD (Società Italiana Ricerca Didattica), "La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia-Dottorandi, dottori e docenti a confronto”, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, Roma, 25-26 giugno

Santi, M., Oliverio, S. (a cura di), (2012), Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry, Liguori, Napoli, 2012, pp.437-460

Santi, M. (a cura di), (2006), Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare, Liguori, Napoli

Santi, M., Ghedin, E. (2012), “Valutare l’impegno verso l’inclusione: un Repertorio multidimensionale”, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, n.V, p.99-111

Santi, M. (2006), Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe, Liguori, Napoli

PROFILE QUESTIONNAIRE OF INCLUSIVE PRIMARY SCHOOLS IN CATALONIA. RELATIONSHIP BETWEEN THE INCLUSIVE CENTER PROFILE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF PRIMARY SCHOOLS IN CATALONIA. PRELIMINARY RESULTS.

D. Sabando, I. Puigdellívol, M. Torrado

University of Barcellona, Spain- dsabandor@yahoo.com

Thesis Director, ipuigdelivol@ub.edu

Thesis Director, mercedestorrado@ub.edu*

Keywords

Inclusive Education/ Academic Achievement/ Primary School.

General description on research questions, objectives and theoretical framework.

This study aimed at assessing the relation between the inclusive center profile and academic achievement of primary

schools in Catalonia. The research is framed in the Inclusive Education line, defined by UNESCO (2005) like a process that attempts to answer the diversity of students increasing their participation and reducing their exclusion from the regular educational system. It is related to attendance, participation and achievement of all students, especially those who, for various reasons, are excluded or at risk of being marginalized.

When we speak of exclusion, not only we mean to students who are outside the mainstream educational system, but also contemplate the learning exclusion, suffered by students who interrupt their educational path or finish their schooling without acquiring basic skills because they have received a poor education. For UNESCO (2007) a quality education is whether it provides the resources and support necessary for all students to achieve the highest levels of development and learning, according to their abilities.

In this sense, the emphasis of our research is on the academic achievement of all students from inclusive schools, which this, we are addressing two aspects closely related to educational quality which are: equity and excellence. We are interested in how the schools whose practices stand out as being highly inclusive, achieve the excellence in learning outcomes for all students also.

According to these approaches, some questions that guided our study were:

☒ What is the inclusion degree of centers in Catalonia?

☒ Has the degree of inclusion of the school, some influence in the achievement of all students? If yes, How is it affecting to?

☒ Are the highly inclusive centers ensuring a high academic achievement for all students?

Previous research studied the impact of inclusive education in the academic achievement of all students indicate that there isn't any direct relationship between these two variables, the findings showed neutral effects in most cases (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson and Gallannaugh, 2007; Ruijs, Van der Veen, & Peetsma, 2010; Sermier & Bless, 2013;) while some studies showed positive effects (Hestenes, Cassidy, Shim and Hegde, 2008; Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007, ; Ruijs & Peetsma, 2009), and a lower percentage negative effects also was found (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, Gallannaugh, 2004)

However, is important to note that in these studies, inclusive education variable has been defined as the rate of students with disabilities included in mainstream schools. However, in our study, inclusive education variable represents a much more complex and multidimensional definition. Therefore, to de-

termine the profile of inclusion of a school, we have based on a careful selection of the indicators that we consider most defining and less arbitrary about inclusion.

Methods/methodology

The study has a quantitative methodological guidance, applying an online questionnaire to schools, with which we hope to obtain the correlation between the highest degree of inclusion and sustained high academic performance in the last three years of the centers, also controlling the center complexity variables¹.

The sample consists of 530 public primary schools in the urban area of Catalonia (total population=1126 schools). The questionnaire was organized into six dimensions: Center Organization, Inclusive and Classroom Climate Center, Classroom Organization, School Support, Community Engagement and Lifelong Learning. It has a total of 43 items of variety response: alternatives, rating scale and multiple choice, distinguishing between questions that are key to determining the degree of inclusion of center and that will allow us to describe the inclusive profile center.

In the design of the questionnaire we have taken into account the previous revision of existing instruments about inclusion in schools (Booth & Ainscow 2002; Duran, Giné & Marchesi, 2010; Valls, sf.; FEAPS 2009; Denham sf; Education Review Office 2012; Pathways to inclusion sf; "Inclusive Education McGill Questionnaire" sf). As well as we was based on several authors (Ainscow 2001; Stainback & Stainback 2004; Casano-

va 2011; Dyson 2001; Puigdemívol 2005), who define and describe the inclusive school and its essential elements. To validate the questionnaire was used the judgment of six experts with experience and career related with inclusive education theme.

Given the nature of data, has been used like guidance the normal curve to set the intervals in three grades including established by us: high, medium and low (high = 70 to 100%, mean = between 31 and 69%, low = between 0 and 30%). The reliability study of the instrument, a pilot application was done in 170 centers. Of total summoned centers, we obtained 85 valid responses (21% of the high level of complexity, 71% average level of complexity and 8% low complexity). To develop reliability analysis, we used the method of Cronbach's Alpha. The result showed a Cronbach's alpha of 0.723; which is an accepted reliability according to established standards.

1 Level of Complexity: Centers Classification by the Catalonia Department of Education depending on their level of complexity, understood as a set of combined variables (socio-economic conditions of families from center, student diversity, teachers and students mobility and absences and matriculation demand), which provide a greater or lesser difficulty to manage the center and to achieve good results.

Results

The results obtained in the pilot questionnaire describes inclusive practices of centers have answered, allowing us to obtain

an overview of the inclusion state in urban schools in Catalonia. As an example, we have selected an answer by dimension:

Center Organization:

Inclusion is an aspect that is assessed by 36% of centers using instruments, 43% don't use instruments and 21% don't assess the inclusion.

Classroom Organization:

The frequency with two adults work together in the classroom, is higher at lower levels decreasing at higher levels, we found that 9% of centers "never" work with two adults together in sixth grade.

Classroom and Center Inclusive climate:

Over 73% of schools reported as welcome actions for immigrant students, more frequent: flexibility in the assessment, briefing with families and students, personalized support and care of the emotional needs of students, intensive vehicular language learning. Only 22% of centers develop activities to keep the original language and cultural diversity valuation .

Pedagogical support:

Regarding the time and place in which mainly provides pedagogical support to students with learning difficulties or disabilities, a 53% of centers make it into the mainstream classroom, 44% is done by pull out students from mainstream classroom. A 2% provides support outside school hours.

Participation of the Educational Community

In the 97% of centers, family involvement is mainly informative and extracurricular activities. Participation in center activities of reflection, training and improvement is between 34% and 36% of schools. And only 7% of center family collaborate with teaching activities and support to pupils with difficulties.

Lifelong Learning:

In relation to the teachers training about the inclusion subject, 14% of center indicated that the training is high, 43% indicated an average of training, and 42% the training is little doesn't exist.

The evidences show the efforts of schools researched, to implement inclusive practices, however, the most common change is in the more traditional practices, which do not include family and community in education activities. The most innovative performances are a challenge for many schools yet.

References

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la Evaluación y la Mejora de la Educación Inclusiva*. Index for Inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

Denham, A. (s.f.) *Questionnaire” - School-Wide Inclusive Education Best Practice Indicators*. University of Kentucky. Recuperado de:

http://cal2.edu.gov.on.ca/april2009/Appendix_C_IAI_EDU_Indicator.pdf

Duran, D. Giné, C. y Marchesi, A. (2010) *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d'Educació: Catalunya.

Dyson A, Farrell P, Polat F, Hutcheson G, Gallanaugh F (2004) *Inclusion and Pupil Achievement*. London: DfES.

Education Review Office (2012) *Including Students with Special Needs: School Questionnaire Responses*. New Zealand: New Zealand Government. Recuperado de: <http://www.ero.govt.nz/National-Reports/Including-Students-with-Special-Needs-School-Questionnaire-Responses-April-2012>

Farrell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. y Gallannaugh, F. (2007) *The Relationship Between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools*. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 335 – 352.

FEAPS (2009) *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS.

Hestenes, L.; Cassidy, D; Shim y Hegde, A. (2008) *Quality in inclusive preschool classrooms* . *Early Education and Development* , 19(4), 519-540 .

Kalambouka, A.; Farrell, P.; Dyson, A. y Kaplan, I. (2007) The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers . *Educational Research*, 49(4), 365 – 382.

McGill Inclusive Education Questionnaire. Survey designed for professionals, paraprofessionals and volunteers who work in an inclusive setting (s.f.) Recuperado de: http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/pedagogy/insight/documents/bl_questionnaire.pdf

Puigdemívol, I. (2005). *La Educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Ruijs, N. y Peetsma, T. (2009) Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* , 4(2), 67-79.

Ruijs, N.; Van der Veen, I. & Peetsma, T. (2010) Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.

Stainback, S. & Stainback, W. (2004). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea.

Sermier, R. & Bless G. (2013) The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of intellectual disability research. Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23–30.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion.Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

UNESCO-OREALC (2007). *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago, UNESCO-OREALC Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Valls, R. (s.f.) *MIXSTRIN – Agrupación del alumnado y éxito escolar*. Encuesta sin publicación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Trasformare le sfide in opportunità: a scuola di resilienza

S. Schiavone

Università degli Studi di Enna, Kore-
sabrina.schiavone@unikore.it

Keywords

Resilienza, autoefficacia, ottimismo, scuola primaria, docenti.

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

La ricerca, inserita nell'ambito del progetto PRIN dal titolo "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi", coinvolge 12 classi quin-

te di tre scuole primarie della provincia di Trapani e Palermo, situate in contesti a rischio di dispersione scolastica, ad alta multiculturalità e di degrado culturale, per un totale di 220 alunni e 42 docenti.

L'oggetto della ricerca riguarda lo studio della capacità di superare esperienze traumatiche, stressanti, avverse o difficili e riuscire ad organizzare positivamente la propria vita attraverso l'adattamento positivo del soggetto al contesto avverso.

Le raccomandazioni del Parlamento Europeo (2006) riconoscono alla scuola un ruolo centrale come istituzione promotrice delle competenze chiave che implicano lo sviluppo di competenze personali e interpersonali a partire dal contesto scuola. Diventa, pertanto, fondamentale predisporre programmi educativi specifici per consentire ai bambini di acquisire le competenze necessarie ad affrontare e superare gli ostacoli che possono incontrare durante il percorso scolastico e di vita, potenziando così la resilienza.

La resilienza è la capacità del soggetto di attuare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza, nonostante l'aver vissuto esperienze critiche, traumatiche che lasciavano prevedere un esito negativo (Milani and Ius, 2010); si definisce come processo di adattamento positivo di un soggetto a situazioni stressanti (Masten, 1994).

Essere resilienti significa comprendere quali risorse attivare per ritrovare una dimensione positiva della vita (Canevaro et al., 2001) e ciò prevede lo sviluppo di competenze sociali, emo-

tive e cognitive necessarie al superamento delle difficoltà, nonché l'acquisizione di competenze individuali.

A partire dal modello teorico di Kumpfer (1999) la ricerca intende valutare la resilienza dei docenti e dei rispettivi allievi. Tale modello, basato su un approccio sistemico, considera la resilienza come risultato dell'interazione tra evento stressante/traumatico, contesti ambientali, processi transazionali tra la persona e l'ambiente, fattori di resilienza interni, processo di resilienza, adattamento ed integrazione.

Il modello di Kumpfer presuppone una circolarità dell'influenza persona – ambiente nello sviluppo della resilienza, che è sia componente del processo di adattamento che suo stesso esito, inteso come buon adattamento della persona all'ambiente circostante (Putton and Fortugno, 2006); la ricerca indaga proprio nel microsistema scuola la nascita di competenze resilienti, in accordo con la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979)

Secondo Kumpfer, la capacità di affrontare in maniera resiliente un evento stressante è determinata da autostima, autoefficacia, ottimismo, locus of control e speranza; la ricerca si sofferma su ottimismo ed autoefficacia.

Il costrutto di resilienza nell'ottica evolutiva consente non solo di sviluppare negli alunni le capacità di affrontare difficoltà e ostacoli, ma permette ai docenti di rispondere ai bisogni educativi di quei bambini che si trovano in situazioni di fragilità, disagio o difficoltà considerando le loro risorse come strumenti inclusivi, dotando i bambini stessi di quelle competenze ne-

cessarie ad affrontare e superare le proprie criticità e promuovendo ambienti inclusivi.

Nella ricerca si seguono due piste parallele, una con i docenti e l'altra con gli studenti, pertanto gli obiettivi della ricerca sono stati distinti rispetto ai destinatari della ricerca stessa.

Obiettivi per gli insegnanti

- a. Rilevare il grado di resilienza degli insegnanti di scuola primaria;
- b. Confrontare il grado di resilienza dei docenti con il livello di autoefficacia e ottimismo dei rispettivi alunni;
- c. Offrire agli insegnanti spunti di riflessione circa il loro livello di resilienza e l'autoefficacia/ottimismo maturati nei loro studenti;

Obiettivi per gli alunni

- a. Rilevare il grado di autoefficacia e ottimismo degli studenti delle classi quinte di scuola primaria;
- b. Rendere gli studenti consapevoli delle proprie risorse, difficoltà e dei propri tutori di resilienza;
- c. Potenziare il grado di autoefficacia e ottimismo degli studenti delle classi quinte di scuola primaria.

Metodologia

Sia con i docenti, sia con gli alunni si è adottata la metodologia della ricerca basata su progetti (Pellerey, 2005; Anderson and Shattuck, 2012) poiché questa tiene conto dei limiti delle metodologie rigidamente sperimentali e di quelle di natura etnografica, meglio adattandosi alla complessa dinamicità delle situazioni educative e consente di strutturare percorsi di apprendimento, sulla base di teorie e ricerche precedenti, facendo riferimento ad attività svolte in situazioni educative concrete.

Il progetto di ricerca ha previsto due fasi:

a) durante la prima fase sono stati somministrati i seguenti strumenti: il test RPQ, per la valutazione della resilienza, di Laudadio, Pérez e Mazzocchetti (2011) adattato da Schiavone, La Marca, Festeggiante (2014) ed il test MESI (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento), di Moè, Pazzaglia e Friso (2010) per la valutazione della soddisfazione, delle prassi, delle motivazioni all'insegnamento e delle emozioni esperite in classe dai docenti; per gli alunni di scuola primaria, sono stati utilizzati i questionari di Caprara (2001) per la valutazione di Autoefficacia percepita nell'espressione delle emozioni positive (APEP/G), Autoefficacia percepita nell'espressione delle emozioni negative (APEN/G), Autoefficacia scolastica percepita (ASCP), Autoefficacia sociale percepita (ASP/G), Autoefficacia percepita nella soluzione di problemi (APSP) e del test GSES per la valutazione dell'ottimismo (Anolli, 2005), e la gri-

glia per l'osservazione del comportamento sociale degli alunni (La Marca, 1999).

b) la seconda fase è stata finalizzata alla costruzione e realizzazione di un intervento formativo rivolto agli alunni di scuola primaria e volto a promuovere e consolidare competenze di autoefficacia e ottimismo, a rendere gli studenti più consapevoli delle proprie risorse, difficoltà e relazioni significative con i tutori di resilienza (genitore, insegnante, educatore, amico, parente).

L'intervento si è articolato in cinque moduli di attività; ciascun modulo è composto da tre attività della durata di due ore ed ha coinvolto gli alunni una volta a settimana per un totale di 30 ore; ogni attività ha previsto tre diversi livelli di difficoltà (base, intermedio e avanzato) al fine di permettere ai docenti di potere selezionare il livello di difficoltà in rapporto alle competenze da sviluppare o potenziare. Le attività sperimentate, sono state adattate e sottoposte a revisione.

Risultati

Sintetizzando i risultati conseguiti, è possibile sostenere che le attività per la promozione della resilienza hanno migliorato i livelli di autoefficacia e di ottimismo degli studenti, favorendo la riflessione sulle risorse possedute, sulle competenze e abilità da acquisire o potenziare.

Tutte le scale indagate dai questionari di Autoefficacia hanno subito un aumento, con diminuzione delle percentuali delle fasce molto basso e basso ed un aumento nella fascia media.

Per l'importanza della scala di APSP, come fattore protettivo per lo sviluppo di comportamenti resilienti, si è ritenuto opportuno evidenziare nei grafici sottostanti le differenze subite dalla stessa prima e dopo l'intervento formativo (Figure 1 e 2).

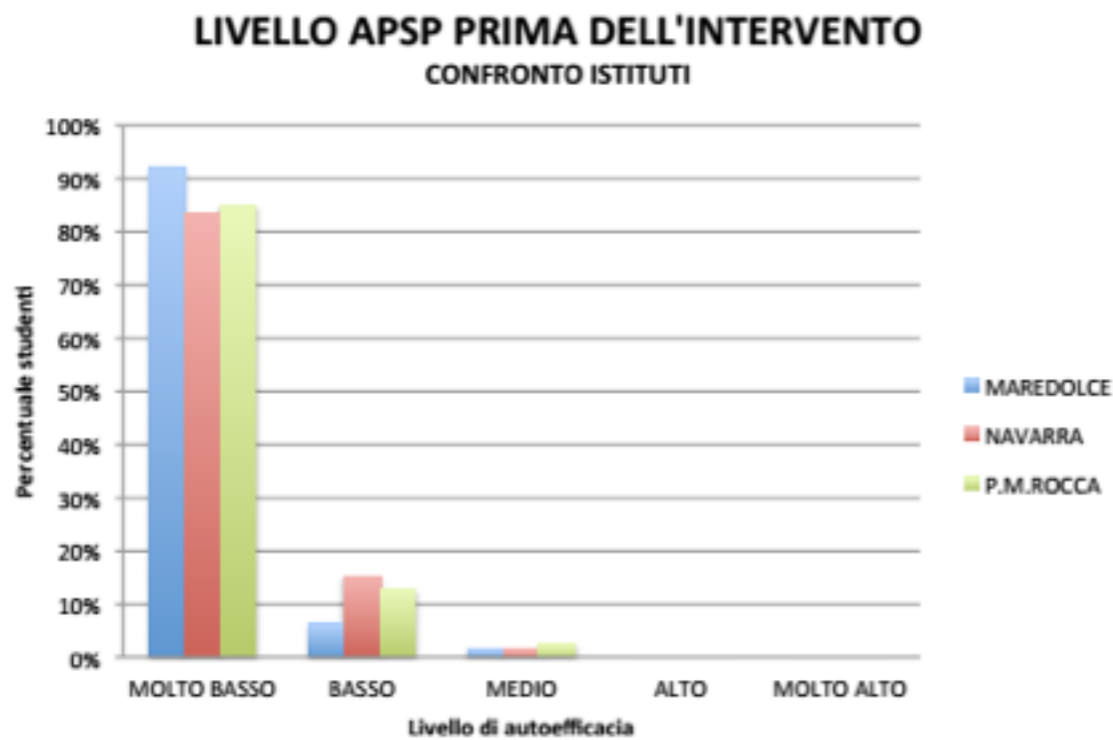


Figura 1: Confronto dei livelli dell' APSP nei diversi istituti PRIMA dell'intervento.

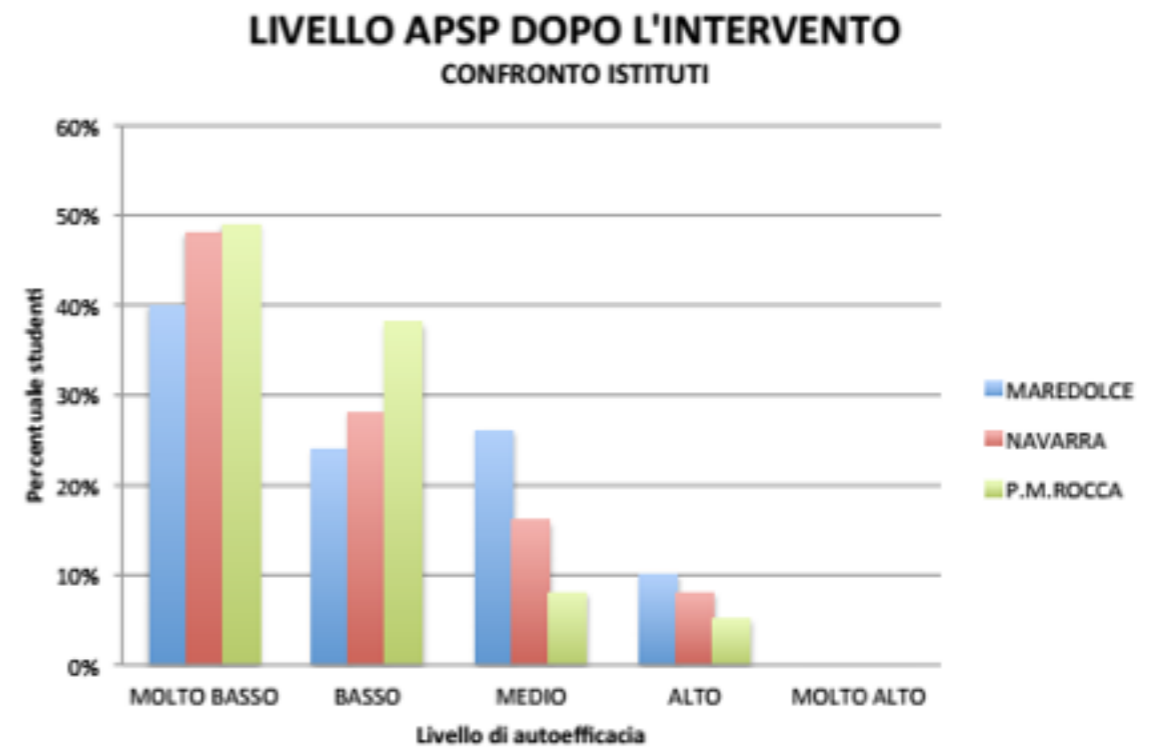


Figura 2: Confronto dei livelli dell' APSP nei diversi istituti DOPO l'intervento

Anche per il test GSES, è stato possibile verificare che a seguito dell'intervento formativo, i livelli di ottimismo degli studenti hanno subito un incremento, come si vede nel grafico sottostante (Figura 3).

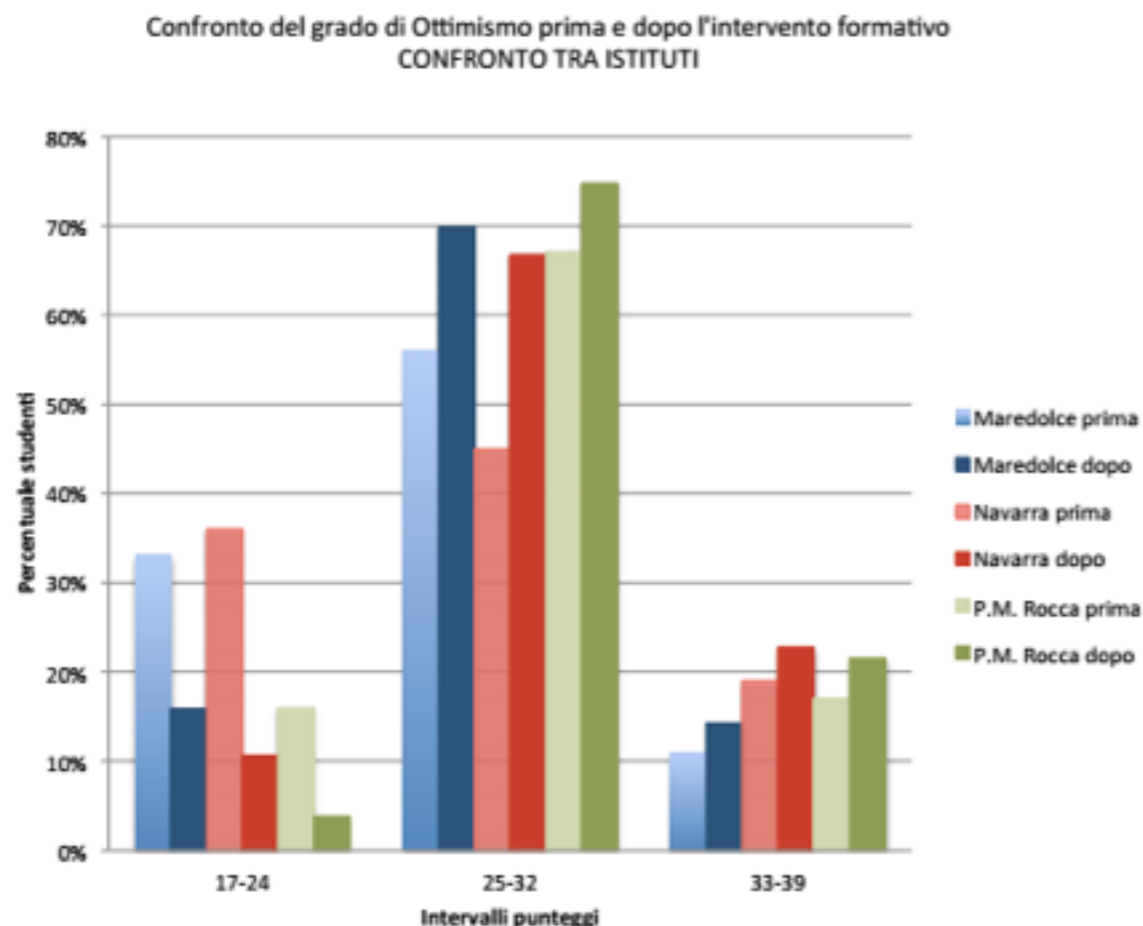


Figura 3: Confronto dei livelli dell'OTTIMISMO nei diversi istituti PRIMA e DOPO l'intervento.

La riflessione stimolata negli insegnanti ha consentito loro di interrogarsi sull'importanza del docente, sia per la crescita culturale degli studenti, sia per la percezione e la consapevolezza di sé che maturano durante il percorso scolastico.

Il miglior risultato dell'attività svolta è stato proprio la rilettura da parte degli insegnanti dei comportamenti attuati, una riflessione su se stessi e sul proprio ruolo, sulle motivazioni all'insegnamento e sulle influenze comportamentali sugli alunni.

I dati rilevati confermano l'importanza che rivestono, nella formazione del soggetto in crescita, aspetti come autoefficacia, ottimismo, percezione di sé; diventa, pertanto, essenziale inserire il costrutto di resilienza all'interno del contesto scolastico promuovendo lo sviluppo di competenze emotive, sociali e cognitive necessarie ad affrontare e superare le difficoltà degli studenti e permettendo ai docenti di porre attenzione ai bisogni educativi, anche speciali, di ciascun allievo.

Lo sviluppo della resilienza diventa, così, un'innovativa strategia inclusiva che, attraverso la promozione di fattori protettivi individuali ed ambientali adotta le risorse degli stessi studenti, trasformandole in opportunità di crescita e sviluppo.

Bibliografia

Anderson, T., Shattuck, J. (2012), "Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?", *Educational Researcher*, vol. 41, n. 1, pp. 16-25.

Anolli, L. (2005), *L'ottimismo*, Il Mulino, Bologna.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Canevaro, A., Malaguti, E., Miozzo, A., Venier, C. (2001), *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro con i bambini di Uganda, Ruanda e Bosnia*, Edizioni Erickson, Trento.

Caprara, G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Edizioni Erickson, Trento.

Kumpfer, K.L. (1999), "Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework", in: Glantz, M.D., Johnson, J.L. (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 179-224.

La Marca, A. (1999), *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva: voler apprendere per imparare a pensare*, Palumbo, Palermo.

Laudadio, A., Pérez, F.J.F., Mazzocchetti, L. (2011), RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti, Edizioni Erickson, Trento.

Masten, A.S. (1994), "Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity", in: Wang, M. C., Gordon, E. W. (Eds.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 3-25.

Milani, P., Ius, M. (2010), *Sotto un cielo di stelle: educazione, bambini e resilienza*, Cortina Raffaello, Milano.

Moè, A., Pazzaglia, F., Friso, G. (2010), *Mesi. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*, Edizioni Erickson, Trento.

Parlamento Europeo (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, Gazzetta Uff. Dell'Unione Eur. 30, 10-18.

Pellerey, M. (2005), "Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 52, n. 5, pp. 721-737.

Putton, A., Fortugno, M. (2006), *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*, Carocci, Roma.

Research on the Index-process

C. Schiffer

Eötvös Loránd University, Faculty of Special Education, Budapest- schiffer.csilla@barczy.elte.hu

Keywords

Action research, Index for Inclusion, cooperation

The Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2002, 2011) was not designed for research, but research can justify that it works in different societies, and, supported by the argument of the social sciences, research can offer detailed and systematic alternatives to schools how to use the Index. One of main aims of my research – as a doctoral thesis (Schiffer, 2011) –

was to produce some development processes, which gives the opportunity for learning from our experiences at class, school, national and international levels.

Learning from the Using the Index for Inclusion

The aim of my research is to explore the influence of the Index for Inclusion in the educational environment in Hungary. The research question is: how a Hungarian 'general school' (both primary and lower secondary schools) was developed by the Index for Inclusion. Changes to the school can also affect the attitudes of the school developers. Since I personally was one of them, the research shows what I could learn both from my co-researchers' and from my own experience. In addition, the social intent of the research was to bridge the gap between the theory and the praxis of education (Pine, 2009), to give „voice” to the different members of the school community and to orchestrate it through cooperation.

According to the ontology of the research, the mechanisms of development and effect indicating the microstructures and conditions of social change are made visible by the change and the condition of social constructions. Hence my research shows microstructural changes in connection with inclusive education. The epistemology of my research reveals personal knowledge that is formed in a self-reflective spiral of retrospective understanding and prospective action (Carr and Kemmis, 2010), and becomes a 'common knowledge'.

Action research in a school community

Following Ainscow's (1999) suggestions, during my research, I used the methodology of action research, influenced by participative action research, community-based action research and the living theory approach (Stringer, 1999; Reason, 1994; McNiff and Whitehead, 2009).

The methodology of action research can be really complex, it combines many different research methods, in this case analysis of documents, questionnaires and interviews. The 5 phases of the Index-process led my research project as well. In the first phase (getting started with the Index) the research process began with an analysis of formal school documents and with an analysis of discussions in the co-ordinating group. The second phase (finding out about the school) was based on the staff development day (called in Hungary: school development day) and various questionnaires. During the four years of school development, the research included 1193 questionnaires both for pupils and parents. The main lines of the discussion in the third phase were formed by the priorities of the inclusive school development plans. The realization of our plans (fourth phase) was followed up with 20 interviews during consultations which were conducted with pupils, parents, teachers, special needs teachers and psychologists. The last phase (reviewing the Index process) was based on the results of the yearly summary reports of the next school development day. The process restarted the following year, so the whole research consisted of three development and research cycles in four years.

Generalization in action research focuses not only on the present 'what is?', but on the possible future 'what may happen?'. Moreover, as a result of its transformative character, it can show 'what could happen?' – if the Index were used by schools – outlining a perspective to other schools. The validity of the research is increased by the fact that a full-scale sample was examined, and the interviews were conducted from different aspects. According to the notion of communicative validity, the validity of the statements becomes more marked in the communication of the participants. The reliability of the research is increased by the exact and systematic introduction of the process (procedural reliability). Action research is considered an especially sensitive method, because it is not only a process of understanding but intervention as well. That is why my research mainly intends to fulfil the requirements of a constructive research ethic, which requires an open and equal partnership, a division of the elements of the researcher's role, and common decision making. (Kvale, 2005)

The processes of change

An exact and systematic introduction of complex processes of change in the whole school community requires a structure. Dimensions and indicators of the Index for Inclusion offered a structure not only for actions but for understanding of change processes as well. They channeled the process of research, emphasized the effect of the Index and underlined the results.

We found 6 Index indicators in four years of action research as the main focus: (1) development of professional coopera-

tion, (2) the need to reduce violence, (3) encouraging mutual respect, (4) the development of cooperative learning, (5) forming a partnership with the parents and (6) enhancing active involvement of the students in their own learning.

In the frame of every focused indicator, several microstructural processes were found. Development of professional cooperation meant for example at first primary and secondary teachers' co-teaching in order to support the transition between primary and lower secondary classes in school, and at second the development of communication between teachers and special education needs (SEN) teachers. At the beginning of this co-teaching project, teachers merely wanted more SEN teachers in the school, but interviews surfaced some new aspects. In a group interview we wanted to ascertain what kind of support teachers really needed in the school, and we found that they needed experts who were available in the school more than once a week, and could promptly help solve problems. With more intensive presence of SEN teacher in their institutions, primary education pupils expressed more, secondary school students expressed less satisfaction in the questionnaires. In addition teachers recognized that lower secondary school students are reluctant to attend extra lessons of a SEN teacher, therefore the school tried to integrate the special services into regular class activities. Lower secondary school students welcomed co-teaching: although at the first year only 23% of students found the presence of two teachers definitely beneficial, four years later this figure was 41%. Co-teaching meant real support in learning and participation for students,

the Cramer association factor between co-teaching and the support available to students was higher than at the beginning of the research ($C_1=0,36$; $C_2=0,6$; $C_3=0,43$; $C_4=0,44$ – values in the four years of the research respectively). Behind this cooperation lies the fact that teachers and SEN teachers communicated their mutual expectations in a more open way. Interviews explored that teachers felt receive more methodological support following cooperative lessons, and special needs teachers appreciated the school equipment and resources as well as the teachers' input and lesson organisation. Thanks to more intensive presence of a second teacher, parents came to like the consultations with various special experts in the school (psychologist, speech therapist, SEN teacher for children with learning disabilities).

Parallel with development of above mentioned indicator (development of professional cooperation) several changes took place in our Index-process. They intertwined with aims related to other indicators. As we see it, these connections mutually reinforced each other. Regarding the effect of school development the culture of cooperation, the common aims and problem solving processes initiated during our school development days turned out to be essential. These processes encouraged communication based on a wide range of participation, and established organizational learning.

On the basis of the feedback received by the school development project, it can be pointed out that the Index for Inclusion was successful in developing a culture, policy and practice of inclusion in the school, especially because the Index gave

voice for teachers, parents and students, and what is more, it made all of us sensitive to listening to the voices of other members of the school community.

References

Ainscow, M. (1999), *Understanding the development of inclusive schools*, Falmer, London.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*, 2. revised edition, CSIE, Bristol.

Booth, T. and Ainscow, M. (2011), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*, 3. edition, CSIE, Bristol.

Carr, W. and Kemmis S.I. (2010), “Action Research as Critical Educational Science”, in Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (Ed.), *Action Research in Education. II*. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, pp. 53-82.

Kvale, S. (1996), *InterViews—An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE, Thousand Oaks.

McNiff, J. and Whitehead, J. (2009), *Doing and Writing Action Research*, SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.

Pine, G.J. (2009), *Teacher Action Research. Building Knowledge Democracies*, SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.

Reason, P. (1994), “Tree Approaches to Participative Inquiry”, in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, Thousand Oaks, London, New Delhi, pp. 324-339.

Schiffer, Cs. (2011), *Inkluzív iskolák fejlesztése (The Development of Inclusive Schools)*, Doctoral (PhD) thesis, Eötvös Loránd University, Doctoral School of Education, Budapest.

Stringer, E.T. (1999), *Action Research*, 2. edition, SAGE, Thousand Oaks, London, New Delhi.

Antecedent events associated with the occurrence of challenging behavior exhibited by children with intellectual disabilities

D. Simó-Pinatella, A. Cortina, M. Güell, C. Mumbardó-Adam

Ramon Llull Universty- davidsp@blanquerna.url.edu

AMPANS- acortina@ampans.cat

AMPANS- mguell@ampans.cat

Ramon Llull University- cristinama6@blanquerna.url.edu

Keywords

Challenging behavior, functional assessment, antecedent events, CAI, intellectual disabilities

Introduction

Due to build inclusive settings, effective interventions to treat challenging behaviors (CB) should be designed according to the reinforcers that maintain the behavior (i.e., consequent-based; Hanley, Iwata, & McCord, 2003; O'Reilly et al., 2012) and the antecedents that are related to the occurrence of CB (i.e., antecedent-based; Embregts, Didden, Huitink, & Schreuder, 2009; Smith, 2011).

Antecedent-based interventions involve the management of the events that occur prior to the CB to reduce the probability of the occurrence of CB (Filter & Alvarez, 2011; Kern & Clements, 2007; Smith, 2011). By altering and modifying the antecedents, challenging environments related to the behavior can be reduced, and more preventive contexts can be built.

Over the last decades, important efforts have been made to create reliable strategies to identify the events that influence the occurrence of CBs and to understand the behavior-environment relations (Lloyd & Kennedy, 2014). Consequently, functional behavioral assessment has emerged as an effective method for identifying the contextual and personal variables of an individual that predict, maintain and reinforce a behavior (Bambara & Knoster, 2009; Matson & Minshawi, 2007). O'Neil, Albin, Storey, Horner, & Sparague (2015) defined functional behavioral assessment as follows: “functional behavioral assessment is a process for gathering information that can be used to maximize the effectiveness and efficiency of a support behavior plan (p. 5)”.

The Contextual Assessment Inventory (CAI; McAtee et al., 2004) was designed to rapidly identify contextual variables associated with the CBs displayed by people with ID. Although few studies (i.e., Carr et al., 2008; Embregts, Didden, Huitink et al., 2009; McAtee et al., 2004) have explored its validity and reliability, the results of those studies suggest that the CAI has excellent psychometric properties and convergent validity (Carr et al., 2008). Therefore, the CAI can be a valid measure for identifying the variables that are more (and less) associated with CBs (Carr et al., 2008).

Studies exploring contextual variables associated with CBs in large samples with the CAI are very limited. Although the conclusions of these studies (Embregts, Didden, Huitink et al., 2009; McAtee et al., 2004) should be interpreted with caution, their results suggest that social/cultural variables seem to be highly related to the occurrence of CBs and that there are many specific events that influence the occurrence of these behaviors. As McGill et al. (2005) indicated, some of these events have been extensively explored in the literature (e.g., the lack of or too much attention), and some others have rarely been considered (e.g., the weather). Therefore, the main aims of this research focused on exploring the antecedent variables (i.e., categories of the CAI) that are associated with the occurrence of CB engaged by children (6-12 years old) that attend the school Jeroni de Moragas (Ampans). Thus, the antecedent variables and specific antecedent events that were more strongly associated with the occurrence of challenging behavior were identified. We hypothesized that specific variables

(i.e., categories of the CAI) may be more associated to the occurrence of challenging behavior.

Methodology

Participants

Children attending the primary school of AMPANS and who exhibited challenging behaviors were eligible to participate in this study. A total of 17 students participated from whom 25 challenging behaviors were assessed.

The inclusion criteria to answer the CAI was that the professionals must have known the participant for at least 6 months.

Instrument

The CAI (McAtee et al., 2004) is an inventory that allows professionals to identify the contextual variables (i.e., discriminative stimuli and setting events) that influence the occurrence of challenging behavior in people with ID. The CAI consists of 80 items that are divided into the following four generic categories (with their subcategories): social/cultural variables (negative interactions and disappointments), nature of the task or activity (factors related to tasks or activities and daily routines), physical variables (uncomfortable environments and changes in the environment), and biological variables (medication, illness and physiological factors). The questions are scored using a Likert frequency scale ranging from 1 (never) to 5 (always), based on how likely a specific antecedent event is associated to the behavior assessed. Furthermore, 13 open-end-

ed questions are included to specify other possible events that may influence the occurrence of challenging behavior.

Procedure

The school manager asked the teachers to identify those students who exhibited some form of CB. Also, the manager was required to identify the informants who would respond the CAI in an interview format.

Before completing the CAI, an explanation about the purpose of the research was provided. The interviewer read all the items, and clarification of specific questions was given when needed.

All statistical analyses were done by IBM SPSS Statistics 20. The mean scores of the four sub-scales and nine subcategories of the CAI were calculated. The items on which at least 40% of participants scored a 4 or 5 (indicating that the specific antecedent event always or nearly always evoked the assessed behavior assessed) were identified.

Results

The mean scores for the four sub-scales were as follows: “social/cultural”: 2.17; nature of task or activity: 2.18; physical: 1.62; and biological: 1.72.

Considering the differences across the sub-scales of the CAI, the means of the subcategories of the CAI were explored. Mean scores for the subcategories of the CAI that were associated with the occurrence of CBs were also explored. Results of

them are as follow: negative interaction: 2,08; disappointments: 2.41; factors related to task or activity; 2.21; daily routine: 2.16; uncomfortable environment: 1.54; changes in the environment: 1.70; medication: 1.18; illness: 1.57; physiological states: 1.98.

As cited, the “negative interactions”, “disappointments”, “factors related to tasks or activities” and “daily routines”, and subcategories exhibited higher scores (means=2.08, 2.41, 2.21, and 2.16, respectively).

Table 1
Antecedent events more strongly related to challenging behavior

	Frequency	Percentage
Items		
Failed to have his/her requests met	16	64
Was recently disciplined or reprimanded for behavior.	15	60
Waiting (in line, waiting rooms)	15	60
Disagreement or verbal fight with family, staff, or peers.	13	52
Bad day at day program or work	12	48
Peers acting upset nearby	11	44
Boring tasks	11	44
Time of day	11	44
Acute illness/pain (ex. otitis media, constipation, back pain, etc.)	11	44
Staff's tone of voice (high pitched, stern, etc.)	10	40
Favorite activity ends	10	40
Difficult tasks	10	40
Noisy environment	10	40
Hunger or thirst	10	40
Being given less food than desired	10	40

Table 1 shows the specific events that were more strongly associated with the occurrence of CB. The antecedent events included in this table met the criteria that at least 40% of the informants chose the “almost always” or “always” categories.

References

Bambara, L. M. & Knoster, T. P. (2009). *Designing Positive Behavior Support Plans* (2a ed.). Washington: AAIDD.

Carr, E. G., Ladd, M. V., & Schulte, C. F. (2008). Validation of the Contextual Assessment Inventory for problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 91-104.

Embregts, P. J., Didden, R., Huitink, C., & Schreuder, N. (2009). Contextual variables affecting aggressive behavior in individuals with mild to borderline intellectual disabilities who live in a residential facility. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 255-264.

Filter, K. J. & Alvarez, M. E. (2011). *Functional behavior assessment. A three-tiered prevention model*. New York: Oxford.

Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 147-185.

Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44, 65-75.

Lloyd, B.P., & Kennedy, C.H. (2014). Assessment and treatment of challenging behavior for individuals with intellectual disability: A research review. *Journal of Applied research in Intellectual Disabilities*, 27, 187-199.

Matson, J. L. & Minshawi, N. F. (2007). Functional assessment of challenging behavior: Toward a strategy for applied settings. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 353-361.

McAtee, M., Carr, E., & Schulte, C. (2004). A Contextual Assessment Inventory for problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 148-165.

McGill, P., Teer, K., Rye, L., & Hughes, D. (2005). Staff reports of setting events associated with challenging behavior. *Behavior Modification*, 29, 599-615.

O’Neill, R.E., Albin, R.W., Storey, K., Horner, R.H., & Sprague, J.R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior* (3rd ed.). Stamford: Cengage Learning.

O’Reilly, M., Fragale, C., Gainey, S., Kang, S., Koch, H., Shubert, J.,... Sigafos, J. (2012). Examination of an antecedent communication intervention to reduce tangible maintained behavior: A controlled analog analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1462-1468.

Smith, R. G. (2011). Developing antecedent interventions for problem behavior. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roa-

ne (Eds.), Handbook of applied behavior analysis (pp. 297-316). New York: The Guilford Press.

Social inclusion of vulnerable groups through participatory and emancipatory approaches. Implementing active citizenship and socially innovative actions in the framework of civil & human rights model of disability

I. Traina

Department of Education Studies of the University of Bologna

ivan.traina@unibo.it

Keywords

Inclusion, participatory & emancipatory approaches, vulnerable groups, active citizenship, social innovation, civil and human rights.

General description

The research hypothesis of the thesis was that “an open participation in the co-creation of the services and environments, makes life easier for vulnerable groups”; assuming that the participatory approaches are processes of possible actions and changes aimed at facilitating people’s lives. The adoption of

these approaches was put forward as the common denominator of social innovative practices that supporting inclusive processes, allowing a shift from a medical model to a civil and human rights approach to disability.

The theoretical basis of this assumption finds support in many principles of Inclusive Education, in particular its fundamental task to ensure that the gains achieved for a person in a problematic situation becomes beneficial for all.

In the hypothesis of research the main focus was on participatory and emancipatory approaches, as tools for facing emerging and existing problems related to social inclusion, accessibility, involvement in the design processes including the role played by vulnerable groups - in particular people with disability - as active citizens.

The framework of reference for the research is represented by the perspectives adopted by several international documents concerning policies and interventions to promote and support the leadership and participation of persons with disabilities and their families.

In the first part of this research an in-depth literature analysis of the main international academic publications on the central themes of the thesis has been carried out.

In particular the analysis addresses the frame of reference for the definition of the terms “disability and inclusion”, underlying the different models of intervention with disability - from Charity to Civil and Human Rights model, considering

also different approaches and the movement of the Disability Studies.

After investigating the framework of reference, the analysis focuses on the main concepts and tools of participatory and emancipatory approaches, looking at methodological aspects for an inclusive research, which are able to connect these approaches with the concepts of active citizenship and socially innovative actions.

In the second part of the thesis two case studies concerning participatory and emancipatory approaches in the areas of concern are presented, and analyzed as example of the improvement of inclusion, through the involvement and participation of persons with disability.

The methods of survey used in this thesis were: literature analysis, questionnaires, interviews, Living Lab and focus groups, addressed to different types of professionals in the field of disability. This aspect has strengthened the interdisciplinary approach of research, allowing the investigation of the themes from different points of view, integrating the field of education with those of design, ergonomics, rehabilitation medicine, psychology, assistive technology and ICT.

To conclude, this thesis contributes to providing a knowledge-base that fosters a shift from a situation of passivity, sickness and patient care to a new scenario based on the person's commitment to active role and participation in the elaboration of his/her own project of life.

Methods

The thesis was based on four methodological activities:

- 1) A survey of the relevant literature concerning inclusion, disability and rights.
- 2) A study of the international legal and political framework.
- 3) An overview of current news related to international projects on the themes of participation, emancipation, active citizenship, social innovation and Design for All.
- 4) An analysis of two case studies focused on participatory and emancipatory approaches, including methods of intervention for facing emerging and existing problems related to inclusion and accessibility to services and environments by vulnerable groups, in particular persons with disabilities.

Briefly, the thesis sought answers to the following questions:

- An open participation in the co-creation of services and environment, can it make life easier for vulnerable groups?
- What are the recurrent examples of good practices concerning inclusion and participation of such groups?
- To what extent participatory and emancipatory approaches are processes of possible actions and changes?

The information used to answer these questions was gleaned from six sources:

a) Data from the papers, project documents, and other relevant documentation on inclusion and disability supported by the EC since 1990.

b) Literature reviews performed on studies, academic publications, international policy guidelines and results of previous research projects. The methodology used for the literature review was to search the following databases: ProQuest Family Health, ProQuest Education Journals, ProQuest Nursing & Allied Health Source, ProQuest Eric, ProQuest Social Science Journals, Google Scholar, and printed publications mentioning or focusing upon the main themes of the thesis. An extensive web search was conducted in order to identify on-line abstracts, reports, projects and other resources.

c) Interviews with persons with disabilities, professionals such as educators, care givers, rehabilitation therapists, psychologists, engineers, as well as ICT-AT experts and researchers.

d) Participation in Living Lab and focus groups with persons involved in the development, and implementation of the service of independent living.

e) Experimentation of the Life Coach method as non-medical approach aimed at supporting processes of change and emancipation in the lives of the volunteer participant patients.

f) Visits to rehabilitation centers, independent living centres, Design for All Foundation, including the building realized by the Foundation adopting a participatory approach for the accessibility.

Results

The focus of the research was to demonstrate that “an open participation in the co-creation of the service and environment, makes life easier for vulnerable groups”. Gaining more knowledge about how the involvement of vulnerable groups such as becoming co-creators of services, research, products or environment can facilitate their lives.

The contribution to the body of knowledge of participatory and emancipatory approaches has been outlined with the aim to investigate the theoretical background and to observe two case studies focused on how to apply these approaches in the intervention with vulnerable groups, in particular persons with disabilities.

To make the findings from this thesis comprehensible and applicable in different contexts, such as academic research, health and social care services, associations, assistive technology centres, working environments, and especially in educational contexts, following are reported possible impacts of research in terms of actions:

a) Formative evaluation of participatory and emancipatory approaches applied to the areas of concern: the participatory design of a service for the development of autonomy (independent living). The experimentation of a non-medical model of intervention with persons with disabilities aimed at putting at the centre of the process the person with her/his goals, desires, expectations, supporting her/his emancipation.

b) Development of a theoretical and operative framework that provides policy and decision-makers with scientific evidence base able to support the shift from a medical model of disability towards one based on the Civil and Human Rights approach.

c) Identification of the “constant pedagogical features” that could support and facilitate inclusive processes, and are: participation, emancipation, self-determination and empowerment. These features are essential for the development of a socially innovative scenario that allows an effective transition from a situation of passivity, sickness and patient care to a new one based on the person’s commitment to active role and participation in the elaboration of his/her own project of life.

Bibliografia (max 400 parole):

Alevriadou A. & Lang L., (2011). Active Citizenship and Context of Special Education. CiCe Central Coordination Unit Gui-

delines. Institute for Policy Studies in Education London Metropolitan University. Aragall F. et al., (2003). European Concept for Accessibility. Editor: Info Handicap. Luxembourg.

References

Barnes C., (2011). Understanding Disability and the importance of Design for All. In *Journal of Accessibility and Design for All*, 2011-1(1), pp. 54-80.

Barton L., (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. In *Educational Review*, Vol. 57, No. 3.

Caldin R., (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup, pp. 183-195 (ultima edizione).

Canevaro A., (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Erickson. Cappelle G., Le Roy E. & Verkest H., (2008). How to introduce citizenship in a special world? In A. Ross, & P. Cunningham (Eds.), *Reflecting on identities: Research, practice and innovation*, pp. 631–642. London: CiCe.

Charlton I. J., (1998). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

EC, (2009). *Living Labs for user-driven open innovation: An overview of the Living Labs methodology, activities and achievements*.

vements, Brussels, European Commission, Information Society and Media, pp. 25-30.

EC, (2011). BEPA Report. Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union. Publication Office of the European Union, 2011.

EU, (2010). European Disability Strategy 2010-2020.

Kemmis S. & McTaggart R., (2007). Participatory action research: communicative action and the public sphere, in: N. Denzin & Y. Lincoln (Strategies), pp. 271-330.

Maturana H., (1995). La Realidad ¿Objetiva o Construida?, Anthropos.

McIntyre-Mills J., (2009). Participatory Design for Democracy and Wellbeing: Narrowing the Gap Between Service Outcomes and Perceived Needs. Springer Science, Business Media.

Oliver M., (1997). Emancipatory research: realistic goal or impossible dream? In C. Barnes and G. Mercer (eds) Doing Disability Research, Leeds: The Disability Press.

Priestley M., Waddington L., Bessozi C., (2010). New priorities for disability research in Europe: Towards a user-led agenda. In *Disability & Society*, 25(6), pp. 731-746.

Roberts G. and Dick B., (2003). Emancipatory design Choices for Action Research Practitioners. In *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13, pp. 486-495.

Tandon, Rajesh, (2005). Participatory Research. Revisiting the Roots. New Delhi: Mosaic Publications.

UN, (2006). Convention on the Rights of persons with Disability, G.A. Res. 61/106, Dec. 13, 2006.

Wehmeyer M.L., & Abery B., (2013). Self-determination and choice. In *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (5), pp. 399-411.

Whitmore J., (2003). Coaching for Performance. Nicholas Brealey Publishing, London. WHO, (2007). International Classification of Functionality, Disability and Health for Children and Youth. Geneva.

WHO, (2011). World Report on Disability, World Health Organization.

Formazione iniziale degli insegnanti e inclusione: una ricerca-formazione sui dispositivi metacognitivi inclusivi

V. Vinci

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

viviana.vinci@uniba.it

Keywords

Inclusione, metacognizione, formazione

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Nel 2013 è stata avviata, presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, una ricerca-formazione che ha coinvolto futuri insegnanti (o in servizio come supplenti) frequentanti i corsi abilitanti per l'insegnamento

Il focus della ricerca-formazione è stato quello di costruire e sperimentare dispositivi inclusivi per la formazione iniziale degli insegnanti, ossia finalizzati alla formazione di un “pensiero inclusivo”. L'insegnante è chiamato a rendere i contesti scolastici capaci di rispondere educativamente a tutti e di valorizzare la partecipazione di ciascuno, modificando sapientemente l'architettura scolastica e l'organizzazione di tempi, spazi, strumenti e mediatori didattici (Damiano 2013; Perla 2013). Anche la European Agency for Development in Special Needs Education ha sottolineato, nel progetto “La formazione docente per l'integrazione in Europa” (2011), la necessità di formare in tutti i paesi europei le competenze dei docenti nella diffusione delle prassi inclusive.

Affinché questo profondo cambiamento culturale possa pienamente realizzarsi, occorre una formazione che supporti gli insegnanti su due versanti: per un verso, nella riprogettazione dei contesti educativi e nella comprensione delle variabili dell'architettura scolastica e della mediazione didattica (Damiano, 2013); per altro verso, nella presa di coscienza del proprio modo di “pensare” l'inclusione e di tradurla in pratica, confrontandosi con le proprie credenze, decostruendo gli assunti che ostacolano la gestione della classe come setting inclusivo.

A tal fine, si è scelto di utilizzare un dispositivo formativo metacognitivo, utile per sviluppare abilità mentali superiori focalizzate sulla didattica inclusiva e sulla consapevolezza della differenziazione didattica e della mediazione come base dell'in-

clusione (Damiano, 2013). In tal senso, sono stati reinterpretati gli studi sulla metacognizione, cioè sul *thinking about thinking* (Cross & Paris, 1988; Flavell, 1979; Paris & Winograd, 1990; Schraw & Moshman, 1995; Schraw et al., 2006), tradizionalmente centrati sugli studenti, in quanto la metacognizione è stata utilizzata, nella seguente ricerca, come strumento di formazione del pensiero inclusivo degli insegnanti.

Più specificamente, la ricerca ha mirato al perseguimento dei seguenti obiettivi:

- costruire dispositivi metacognitivi per la formazione del pensiero inclusivo, cioè promuovere lo sviluppo metacognitivo di abilità mentali superiori degli insegnanti focalizzate sulla didattica inclusiva;
- promuovere l'esplorazione autoriflessiva delle dimensioni implicite, emotive, motivazionali, ideologiche, culturali ed esperienziali alla base della professione insegnativa che possono essere risorsa o ostacolo nella costruzione di pratiche e culture inclusive;
- sostenere una postura riflessiva, metacognitiva e autovalutativa capace di attivare la consapevolezza dell'insegnante in formazione di avere un ruolo di accompagnamento, promozione, organizzazione delle strategie di mediazione didattica;
- promuovere la consapevolezza delle difficoltà e dei rischi insiti nella professione insegnante, impliciti in ogni relazione di aiuto e di cura educativa (assistenzialismo, vittimi-

smo, medicalizzazione, mito salvifico nei confronti di chi vive una condizione di difficoltà).

La presente ricerca ha inteso comprendere e valorizzare il pensiero degli insegnanti in formazione sulla didattica dell'inclusione e sulle competenze necessarie per la gestione della classe, riconoscendo la portata epistemologica del sapere implicito e pre-riflessivo dei docenti in formazione come specifico sapere professionale.

Essa si iscrive all'interno di un frame teorico che intreccia gli studi della didattica professionale (Lenoir, Vanhulle, 2006) e del *Teachers' Thinking* (Shulman 1986, 1987) – sullo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti attraverso l'analisi del loro lavoro e sul peso delle conoscenze pre-riflessive, delle credenze e dell'implicito didattico degli insegnanti in formazione (Perla, 2010) – con i paradigmi della formazione riflessiva e metacognitiva (Perrenoud 2006; Altet 2006; Dewey 1965; Striano 2001; Mortari 2007; Perla 2010) in grado di superare il carattere inconsapevole dell'azione, di apprendere dall'esperienza e di rendere esplicito ciò che tende ad accadere tacitamente nell'insegnamento (Perla, 2010).

Metodologia

La ricerca-formazione ha coinvolto oltre 300 insegnanti – frequentanti, negli anni accademici 2013-2014 e 2014-2015, Percorsi Abilitanti e Corsi per il sostegno presso l'Università di Bari.

La ricerca-formazione è avvenuta attraverso la strutturazione di un percorso laboratoriale in 4 incontri in cui è stata presentata, innanzitutto, la cornice teorica e gli obiettivi della ricerca-formazione, a cui è poi seguita la descrizione delle caratteristiche del dispositivo proposto. Il dispositivo riflessivo metacognitivo per la formazione inclusiva è stato costruito attraverso quattro consegne di scrittura da svolgere individualmente, comprendenti diverse scritture professionali, mappe e analisi di casi, più un format progettuale da compilare in gruppo. Le consegne di scrittura riflessiva hanno avuto per oggetto la descrizione di una persona ricordata come modello di cura educativa, il ricordo personale con la “difficoltà”, la propria relazione con la “diversità”, la descrizione dei “tratti” – caratteristiche distintive e specifiche – che definiscono la professionalità insegnante, le associazioni mentali emergenti nella rappresentazione del concetto “inclusione”.

Alla fase di presentazione è seguita una fase di costituzione dei gruppi di lavoro e avvio delle scritture, una di completamento delle attività di scrittura e, infine, una fase di presentazioni dei lavori dei corsisti e di discussione in plenaria finale, in cui sono state condivise diverse domande metacognitive. Le domande riflessive e metacognitive, poste al termine delle attività laboratoriali di scrittura in discussioni plenarie, hanno permesso di riflettere sulle esperienze di scrittura svolte, al fine di evidenziare le finalità e le difficoltà incontrate, le dimensioni centrali emerse, gli elementi ricorrenti o di discordanza nelle rappresentazioni dei corsisti, le domande sollecitate dalla scrittura del dispositivo, le emozioni, i sentimenti, i pensieri

suscitati dalle riflessioni condivise, gli ostacoli nel “pensare” la messa in pratica di un setting inclusivo, i cambiamenti culturali, strutturali e politici che richiede l’inclusione.

Tutti gli elaborati (progetti e scritture riflessive individuali) sono stati successivamente letti e analizzati attraverso una prima fase di analisi qualitativa dei dati (Richards, Morse, 2009; Perla, 2010; 2011; Mortari, 2007; 2010), a cui è seguita una seconda fase di analisi dei corpus testuali per mezzo del software Nvivo (Lewins, Silver 2007; Pacifico, Coppola 2010, Perla 2011; Vinci 2011).

Risultati

La ricerca-formazione ha mostrato la necessità di costruire nuovi dispositivi formativi e un vocabolario condiviso dei saperi professionali degli insegnanti, utili alla modifica dei contesti nell’ottica inclusiva dell’Education for all.

Le risultanze, riportate in un volume in pubblicazione, hanno mostrato la difficoltà di tradurre in pratica l’inclusione e di pensare alle sue variabili costitutive; in particolare, è emersa la difficoltà insita nella scarsa “sostenibilità” dei modelli inclusivi all’interno dei percorsi curricolari, soprattutto nel grado di scuola secondaria. Sono emerse, inoltre, alcune variabili che sono state ritenute come elementi-chiave di un setting inclusivo, fra cui la destrutturazione dello spazio-aula, il decentramento della cattedra, una diversa disposizione dei banchi a favore della partecipazione di tutti, la centralità di mediatori didattici differenziati, il mutamento del ruolo sostegno (alla classe, non alla singola persona). È emersa l’importanza del-

l'igiene mentale di chi esercita una professione educativa, quale quella insegnativa, ed è costantemente nella condizione di vivere esperienze psichiche di frustrazione.

I risultati della ricerca hanno mostrato, inoltre, l'importanza di riscoprire – nella nostra tradizione – diverse esperienze scolastiche inclusive, quali la Casa dei bambini montessoriana, la scuola Senza Zaino di M. Orsi, il Reggio Emilia Approach di R. Malaguzzi, la scuola rinnovata di G. Pizzigoni, il Globalismo affettivo di V. De Lillo. Tali modelli sono accomunati da un approccio didattico “globale” al fare scuola, dal pensare i suoi spazi e tempi avendo come focus di attenzione non il ragazzo con disabilità o la difficoltà, ma le condizioni educative che rendono la classe ambiente ospitale, accogliente, pensata per tutti nelle singole differenze, e perciò necessariamente differenziata, attenta a promuovere diversi stili cognitivi e l'utilizzo di diversi canali sensoriali: una scuola diviene inclusiva solo nella modifica dei contesti scolastici, nella rimozione degli ostacoli all'apprendimento e nella differenziazione, necessaria per promuovere gli apprendimenti e le potenzialità di ciascuno (Perla, 2013).

Bibliografia

Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (2000), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, David Fulton Publishers, London.

Booth, T., Ainscow (2008), M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (tr. it.), Erikson, Trento.

Clark, C.M., Peterson, P.L. (1986), *Teachers' thought processes*, in Wittrock, M.C., *Handbook of research on teaching*, Macmillan, New York, pp. 255-296.

Cross, D.R., Paris, S.G. (1988). *Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension*, in «*Journal of Educational Psychology*», 80(2), pp. 131–142.

Damiano, E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.

Day, C., Pope, M., Denicolo, P. (1990), *Insights Into Teachers' Thinking And Practice*, Palmer Press, London.

Dewey, J. (1965), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011), *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*, Odense, Danimarca.

Flavell, J.H. (1979), *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*, in «*American Psychologist*», 34(10), pp. 906–911.

Florian, L. (2012), Teacher education for inclusion: A research agenda for the future, in C. Forlin (2012 a cura di), Future directions for inclusive teacher education: An international perspective, Routledge, London, pp. 210-218.

Goodman, J. (1988), Constructing a Practical Philosophy of Teaching: a Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives, in «Teaching and Teacher Education», 4(2), pp. 121-137.

Lewins A., Silver C. (2007), Using Software in Qualitative Research. A Step-by-Step Guide, Sage, London.

Mortari, L. (2007), Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche, Carocci, Roma.

Mortari, L. (2010), Dire la pratica. La cultura del fare scuola, Bruno Mondadori, Milano.

Oliver, M., Barnes, C. (1998), Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion, Longman, Harlow.

Perla, L. (2010), Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa, La Scuola, Brescia.

Perla, L. (2013), Per una didattica dell'inclusione: prove di formalizzazione, Pensa Multimedia, Lecce.

Richards L., Morse J.M. (2009). Fare ricerca qualitativa. Prima guida (tr. it.), FrancoAngeli, Milano.

Schraw, G., Moshman, D. (1995), Metacognitive theories, in «Educational Psychology Review», 7(4), pp. 351-371.

Shulman, L.S. (1987), Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, in «Harvard Educational Review», 57(1), pp. 1-22.

Thomas, G., Loxley, A. (2007), Deconstructing Special Education And Constructing Inclusion, Open University Press, Maidenhead.

UNESCO (2000), The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments Adopted by the World Education Forum.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147E.pdf>

Educazione formale e informale per il successo formativo nell'istituto professionale

G. Zanniello

Università degli Studi di Palermo-
giuseppe.zanniello@unipa.it

Keywords

Successo formativo, istruzione professionale, orientamento

Descrizione generale della ricerca

La ricerca è stata svolta nell'ambito del progetto PRIN, coordinato a livello nazionale dal prof. Domenici dell'Università di Roma Tre, dal titolo "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi"; l'unità di ricerca dell'Università di Palermo era coordinata da Zanniello.

In un territorio economicamente depresso e con un alto tasso di delinquenza minorile, per prevenire l'uscita dal sistema dell'istruzione e della formazione degli adolescenti di età compresa fra i 14 e i 18 anni occorre fare rete tra scuola, famiglia, mondo del lavoro e agenzie formative non formali localmente presenti. In tal senso nell'Istituto professionale per il commercio "Luigi Einaudi" di Palermo, radicato in uno specifico contesto socio-culturale, ha inteso svolgere una funzione di raccordo tra i diversi soggetti interessati a prevenire il fenomeno dei giovani che né si formano né lavorano. Le teorie di riferimento della ricerca svolta a Palermo nel 2014 sono: la prospettiva socio-interazionista della ricerca-intervento (Zanniello,1993), la didattica inclusiva (Cajola & Ciraci, 2013), l'ADVP-activation du developpement vocationnel et professionnel (Zanniello,1998), il parent empowerment (Zanniello,1994), l'educational counseling (Zanniello, 1979) e il peer-tutoring (Tymms, Merrell, Thurston, Andor, Topping & Miller, 2011). La ricerca-intervento, a differenza della ricerca-azione, con la quale essa ha in comune il coinvolgimento attivo degli insegnanti in qualità di co-protagonisti insieme al ricercatore professionista, parte da un progetto pedagogico già formulato che gli insegnanti possono solo rifiutare oppure assumere con modifiche non sostanziali ma solo migliorative. La didattica inclusiva mira all'eliminazione delle barriere interne all'alunno stesso che ostacolano la sua partecipazione alla vita scolastica. La metodologia educativa ADVP mira ad attivare le potenzialità creative degli alunni affinché diventino capaci di progettare il proprio futuro e di prendere delle decisioni responsabili. Il parent empowerment è una metodologia partecipativa impiegata

nella formazione dei genitori partendo da case study . L'educational counseling è una forma di orientamento che può essere svolto dagli insegnanti e da altri educatori. Il peer tutoring , è una forma di assistenza individuale nello studio scolastico fornita dagli alunni più grandi a quelli di minore età.

Con la ricerca si è voluto verificare se, grazie a specifiche azioni, successivamente elencate :

- sarebbero diminuiti, rispetto all'anno scolastico precedente : il numero di abbandoni, di bocciature, di assenze e di ritardi da parte degli alunni;
- sarebbero migliorati, rispetto all'anno scolastico precedente: i voti degli alunni in matematica e in lingua italiana, la motivazione degli alunni all'impegno scolastico, i contatti tra genitori e scuola.

Metodologia

Per alcune classi dell' Istituto professionale Einaudi di Palermo sono state svolte, durante l'a.s. 2013-14, sette azioni:

- Incontri di formazione per i genitori sull'incidenza dell'educazione affettiva degli adolescenti sul loro impegno scolastico.
- Incontri di formazione per insegnanti-tutor sulle tematiche della motivazione allo studio.
- Counseling educativo per gli alunni da parte di esperti esterni alla scuola.

- Laboratori per il recupero delle competenze linguistiche e matematiche.
- Assistenza nello studio della matematica da parte di alunni dell'istituto professionale in favore degli alunni della vicina scuola primaria.
- Presentazione della propria scuola da parte degli alunni dell'istituto professionale agli alunni delle terze classi della vicina scuola secondaria di primo grado.
- Brevi esperienze lavorative, alternate a momenti di formazione nell'istituto professionale, per alcuni adolescenti che avevano deciso di abbandonare la scuola.

Per valutare i risultati conseguiti sono state realizzate cinque azioni:

- è stato effettuato un confronto fra i punteggi delle prove iniziali e delle prove finali in matematica e italiano;
- sono stati analizzati i portfolio degli alunni;
- sono state confrontate le frequenze di abbandoni, bocciature, assenze e ritardi all'ingresso mattutino durante l'anno della sperimentazione e nell'anno precedente;
- un confronto è stato effettuato anche sulla frequenza dei contatti tra genitori e insegnanti nei due anni presi in considerazione;

- con la collaborazione dei docenti-tutor e del ricercatore universitario sono stati narrati i cambiamenti osservati in alcuni alunni che inizialmente risultavano alquanto problematici.

Risultati

È stato possibile documentare quantitativamente i seguenti risultati: il miglioramento dei voti in matematica e in lingua italiana, la diminuzione delle assenze e dei ritardi a scuola, la riduzione del numero degli abbandoni scolastici, l'incremento dei contatti tra famiglia e scuola. Sono stati inoltre raccolti e narrati alcuni casi di alunni recuperati alla formazione con una forma di alternanza scuola-lavoro.

Dal punto di vista qualitativo le attività svolte per gli alunni di scuola primaria hanno motivato alla frequenza scolastica gli studenti dell'istituto professionale. Le ore dedicate all'assistenza nello studio degli alunni di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado ha responsabilizzato gli studenti dell'istituto professionale che erano meno propensi a partecipare alla vita scolastica. Gli alunni del primo ciclo dell'istruzione hanno ricevuto un beneficio reale dall'assistenza fornita loro dagli alunni dell'istituto professionale, i quali a loro volta sono migliorati nello svolgimento responsabile dei propri impegni scolastici, come risulta anche dagli indicatori quantitativi utilizzati, in particolare i voti in matematica e in italiano nell'a.s. della sperimentazione e in quello precedente.

L'azione di peer tutoring, in favore degli alunni del primo ciclo dell'istruzione, ha potenziato la motivazione scolastica degli

studenti dell'istituto professionale, specialmente quelli di sesso maschile che hanno svolto il tutorato in favore degli alunni maschi della scuola dell'obbligo, i quali a loro volta hanno sviluppato un atteggiamento più positivo verso la scuola avendo avuto la possibilità di essere aiutati nello studio da adolescenti che essi hanno assunto come modelli identificativi più facilmente dei loro insegnanti di classe.

Per favorire il passaggio degli alunni dal primo al secondo ciclo dell'istruzione, sono risultati efficaci le seguenti attività svolte per gli alunni delle classi finali: colloqui individuali e in piccoli gruppi con un orientatore, interventi-testimonianza di alunni dell'Istituto Professionale Einaudi limitrofo, incontri a scuola con genitori-lavoratori, visita all'Istituto Professionale limitrofo.

Il motivo scelto per far venire i genitori a scuola si è rivelato più convincente di altri usati in passato: parlare del futuro lavorativo dei loro figli, delle possibilità occupazionali e del modo con cui cercare lavoro. Durante gli incontri, svolti con metodo partecipativo, cioè partendo dalla discussione di casi reali ma privati degli elementi identificativi, sono state affrontate anche quelle tematiche, relative all'educazione affettiva dei figli-alunni, che incidono sul successo scolastico e nel futuro lavoro. Probabilmente l'esito positivo dell'iniziativa è disceso anche dal fatto che il conduttore degli incontri con le famiglie non è stato percepito dai genitori come giudice dei loro figli né aveva cattive notizie da comunicare circa il comportamento scolastico dei figli-alunni. I genitori sono stati così sen-

sibilizzati al valore dello studio per la futura occupazione professionale dei propri figli.

Nell'istituto professionale il counselling educativo è stato certamente il servizio più gradito dagli alunni che si portavano dentro delle "ferite" provocate da esperienze negative che avevano subito nei primi 14-16 anni della loro vita. Si ritiene che la continuità della figura dell'orientatore (così abbiamo denominato il pedagogo esterno di cui si siamo avvalsi), con cui l'alunno si è potuto rapportare periodicamente durante l'anno scolastico, abbia favorito l'adattamento personale all'ambiente scolastico (stare bene con sé stessi e con gli altri) e quindi i miglioramenti rilevati con gli indicatori stabiliti prima. Certamente l'orientamento o counseling educativo svolto da pedagogisti ha favorito il dialogo e la comprensione tra gli alunni e i loro insegnanti.

La possibilità di un'esperienza lavorativa offerta agli alunni, che avevano appena abbandonato l'istituto professionale o che stavano per abbandonarlo, è stata certamente l'innovazione formativa più significativa, ma anche se di più difficile realizzazione. Anche se sono stati aiutati solo sei adolescenti tuttavia, per la rilevanza sociale dell'iniziativa, si ritiene che si debba continuare la collaborazione intrapresa con le realtà lavorative presenti nel territorio cercando il coinvolgimento anche di altre istituzioni. Si ritiene che il punto qualificante dell'azione di alternanza scuola/lavoro debba essere costituito dall'opportunità offerta agli adolescenti drop outs di ritornare periodicamente a scuola per una riflessione teorica sulle esperienze lavorative in corso di svolgimento.

Discussione dei risultati

Cinque sono, secondo noi, le condizioni irrinunciabili per la buona riuscita di un progetto di lotta alla dispersione scolastica e di inclusione sociale per gli alunni del triennio di un istituto professionale.

- Gli alunni che sono a più rischio di dispersione scolastica vanno individuati tra la fine del precedente anno scolastico e l'inizio del nuovo, in modo da poter progettare tempestivamente le azioni in loro favore.
- Le azioni devono essere condivise a settembre dai consigli di classe integrati da esperti esterni, i quali poi devono poter incontrare periodicamente l'intero consiglio di classe fino al termine dell'anno scolastico.
- Se non c'è uno specifico finanziamento non è possibile chiedere ai docenti di svolgere dei compiti al di fuori del loro orario di servizio. Lo stesso vale per i pedagogisti, gli psicologi, gli orientatori, i formatori dei genitori e gli educatori "informali" che partecipano alla lotta contro la dispersione scolastica
- I tempi della negoziazione tra i soggetti potenzialmente interessati alle azioni devono essere congrui: le azioni possibili vanno presentate a maggio, discusse fino a settembre e avviate con l'inizio dell'anno scolastico.

- Se, per motivi vari, la fase preparatoria si allungasse eccessivamente fino al punto di impedire lo svolgimento delle azioni durante l'intero anno scolastico, sarebbe preferibile rinviare di un anno l'inizio delle azioni perché, a causa della compressione in tempi stretti, la loro efficacia educativa sarebbe scarsa.

Trasferibilità dell'esperienza

Alla fine dell'attività sperimentale sono state individuate alcune linee di intervento da seguire per la riproposizione, in Istituti professionali simili all'Einaudi, le azioni educative che si sono rivelate più efficaci nel contesto palermitano. Se si volesse ripetere, migliorandolo, quanto è stato realizzato nell'Istituto Professionale di Palermo bisognerebbe curare i seguenti aspetti.

- La collaborazione tra una scuola professionale, una scuola secondaria di primo grado e una scuola primaria, territorialmente limitrofe e ubicate in zone con un elevato tasso di dispersione scolastica, risulta proficua quando il progetto è centrato, rispettivamente, sul passaggio dalla terza classe di scuola secondaria di primo grado alla prima classe di scuola secondaria di secondo grado; quando la scuola primaria funge da luogo in cui gli alunni della scuola professionale si recano per assistere nello studio i compagni più piccoli.

- Fondamentale è la presenza di alcuni insegnanti-tutor che svolgano una funzione di collegamento dell'Istituto professionale con il territorio (scuole del primo ciclo dell'istruzione, esercizi commerciali e artigianali, agenzie formative

non formali), con gli esperti esterni e con i genitori degli alunni.

- Insegnanti-tutor ed esperti esterni devono avere la possibilità di progettare le attività insieme al ricercatore professionista durante i mesi di giugno, luglio e settembre, che precedono l'inizio dell'anno scolastico di svolgimento delle attività formative, le quali così si possono realizzare nell'arco di otto mesi, un tempo minimo ritenuto sufficiente per iniziare a vedere qualche miglioramento significativo negli alunni di un Istituto Professionale.

- Affinché la partecipazione di enti che si occupano di educazione informale possa far migliorare significativamente la motivazione ad apprendere negli alunni, è indispensabile che il personale messo a disposizione degli enti abbia la possibilità di progettare le attività educative con i consigli di classe durante i mesi di giugno, luglio e settembre precedenti l'inizio dell'anno scolastico in cui si svolge il progetto sperimentale. Anche se in ogni consiglio è previsto un insegnante-tutor, con compiti di coordinamento, deve essere l'intero consiglio a partecipare alla progettazione, svolgimento e valutazione in itinere e finale delle azioni educative e formative previste dal progetto.

- In una graduatoria di priorità, tra le iniziative di lotta alla dispersione scolastica, la formazione dei genitori dovrebbe occupare il primo posto. Un corso di formazione genitoriale sulle problematiche educative degli adolescenti di 13-16 anni di età dovrebbe avere gli stessi contenuti e lo stesso meto-

do formativo nei due gradi di scuola secondaria, per i genitori dell'ultimo anno del primo grado e per quelli del primo anno della secondaria di secondo grado. Il corso per genitori deve essere preceduta da una promozione svolta preferibilmente da un'agenzia formativa informale invece che dagli insegnanti che sono percepiti dai genitori come giudici dei loro figli; ogni coppia genitoriale, prima di iscriversi, dovrebbe avere un colloquio con il direttore del corso o un suo delegato per accettare il calendario e la modalità partecipativa. Si raccomanda che l'iscrizione al corso di formazione alla genitorialità sia proposta in occasione di una manifestazione teatrale, musicale, artistica, sportiva o di danza, che veda protagonisti i figli/alunni.

- Al secondo posto si colloca il servizio di assistenza nello studio svolto a scuola dagli stessi insegnanti curricolari di Matematica e di Italiano, coadiuvati eventualmente da aspiranti insegnanti di quelle due discipline: potrebbero essere studenti universitari tirocinanti per il conseguimento dell'abilitazione se la scuola, nel mese di settembre, si iscrive all'albo regionale USR delle scuole accreditate per il tirocinio formativo. In ogni caso, nelle scuole con maggiore rischio di dispersione, i tre momenti del ciclo didattico –qualunque sia l'oggetto dell'apprendimento- devono svolgersi, almeno per Matematica e Italiano, interamente nell'istituto scolastico nel corso della stessa giornata, sotto la responsabilità del docente titolare dell'insegnamento: esposizione orale del docente, studio individuale dell'alunno guidato dal docente, esposizione dell'alunno all'intera classe di quanto appreso. E' evidente che l'eventuale lavoro pomeridiano dei docenti deve essere retribuito.

- È opportuno che il servizio di counseling educativo preveda la presenza di un educational counselor: orientatore o consigliere ogni 50 alunni. L'orientatore o consigliere, dopo essersi presentato alle classi, farà sapere il suo orario di presenza a scuola per incontri collettivi e individuali. Per motivi di spesa si ritiene realistica assicurare la presenza del consigliere di orientamento per sei ore settimanali per ogni 50 alunni. La stessa limitatezza delle risorse economiche consiglia di riservare il servizio agli alunni delle classi terze della scuola secondaria di primo grado e a quelli delle classi prime della scuola secondaria di secondo grado perché sono coloro che ne hanno più bisogno. Si raccomanda che lo stesso orientatore o counselor operi nei due livelli scolastici per almeno due anni, in modo da poter accogliere gli alunni nel passaggio dal primo al secondo grado di scuola secondaria.

- Per favorire la transizione dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo si consiglia di far trascorrere agli alunni delle terze classi della scuola secondaria di primo grado alcune giornate in una classe della scuola professionale più vicina: gli alunni delle terze classi della scuola secondaria di primo grado potrebbero trascorrere tre intere giornate - una alla settimana- in una classe prima, seconda e terza dell'istituto professionale. La buona riuscita di questa azione finalizzata alla continuazione degli studi dopo il conseguimento della licenza media dipende in buona misura dal fatto che siano gli alunni dell'istituto professionale a presentare l'iniziativa nelle classi terze della scuola secondaria di primo grado. Si ritiene che il compito di presentare il proprio istituto ai colle-

ghi più giovani faccia migliorare negli alunni dell'istituto professionale il senso di appartenenza all'istituzione scolastica. Nei giorni precedenti l'arrivo degli "ospiti" più giovani gli alunni dell'Istituto professionale potrebbero contribuire a migliorare l'ordine, il decoro, l'aspetto fisico della propria scuola affinché sia più accogliente.

- Per quanto riguarda gli alunni che non intendono proseguire l'esperienza scolastica tradizionale dopo la scuola secondaria di primo grado oppure che vengono iscritti al primo anno della scuola professionale ma non frequentano, nel loro contratto di formazione-lavoro (rinnovabile fino a due anni) con aziende convenzionate è indispensabile inserire alcune ore settimanali di frequenza scolastica finalizzate all'acquisizione delle conoscenze teoriche indispensabili per il progresso professionale, a partire dalla riflessione sulle esperienze lavorative fatte. Un insegnante dell'istituto professionale si deve dedicare all'alternanza scuola/lavoro.

Bibliografia

Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*, Armando, Roma.

Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K. & Miller, D. (2011), "Improving attainment across a whole district: school reform through peer tutoring in a randomized controlled trial", *School Effectiveness and School Improvement*, vol.22 No.3, pp. 265-289.

Zanniello, G. (1979), *L'orientamento educativo nella scuola secondaria*, Le Monnier, Firenze.

Zanniello, G. (1993). "Una perspectiva socio-interaccionista en la investigaciòn-acciòn sobre alumnos desaventajados", *Revista de ciencias de la educaciòn*, No. 154, pp. 231-246.

Zanniello, G. (1994), "La formation pédagogique des parents en Italie: bilan après vingt ans d'expérience", in Terrisse B., Boutin G., *La famille et l'éducation de l'enfant*, Les Editions Logiques, Montréal, pp. 349-363.

Zanniello, G. (1998), *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Tecnodid, Napoli.

Posters

**Come ali di farfalla.
Percezioni di insegnanti ed educatori sull'incontro
tra disabilità e differenza culturale.**

D. Camedda

Università di Padova;

donatella.camedda@studenti.unipd.it

Keywords

disabilità, differenza culturale, insegnanti, educatori, prospettiva inclusiva.

Obiettivi, domande di ricerca e sfondo teorico

L'incontro tra disabilità e migrazione è una tematica ancora poco esplorata dalla ricerca in ambito educativo, sia a livello nazionale che internazionale, sebbene recenti studi abbiano posto l'attenzione su questo fenomeno che si configura come elemento sempre più presente, quindi costitutivo, delle realtà educative in molti paesi dell'Europa (Treelle et al., 2011; Grounberger et al., 2009). In Italia, grazie ad alcuni studi pio-

neristici che sono stati condotti a livello locale (Caldin, 2012; Goussot 2011; Martinazzoli 2013; Camedda, 2015), si è aperta la strada verso una maggiore comprensione delle criticità e delle potenzialità che tale combinazione di diversità può rivelare.

Attraverso una riconduzione teorica e un'indagine empirica svolta in un territorio con un alto numero di alunni con disabilità, figli di migranti, si è voluto investigare le rappresentazioni di insegnanti ed educatori scolastici circa l'aspetto della differenza culturale nel rapporto con gli studenti e le famiglie.

La ricerca, inoltre, si è posta l'obiettivo di individuare aspetti di svantaggio e risorsa che intercorrono nella quotidianità scolastica, per evidenziare possibili strategie d'intervento che facilitino e supportino il processo di inclusione all'interno del contesto educativo.

L'osservazione e lo studio di questo fenomeno richiede un approccio interdisciplinare (Caldin, 2012), in quanto spazio di intersezione tra due ambiti specifici: pedagogia speciale e interculturale. Per tale motivo, lo sfondo teorico della ricerca cerca di integrare due approcci di studio che hanno molto in comune: l'attenzione e il rispetto verso le diversità e le differenze, la promozione dell'integrazione e delle pari opportunità per tutti gli individui e l'impegno etico verso quelle categorie di persone che, per la propria condizione, possano subire discriminazioni e sono spesso vittime di stereotipi e pregiudizi.

All'interno della cornice teorica sono state individuate alcune dimensioni significative che necessitano di essere tenute in considerazione ai fini di strutturare un'azione educativa consa-

pevole dei rischi e delle potenzialità. Le tre dimensioni, interconnesse e reciprocamente dipendenti, sono identificabili in: fattori culturali, fattori transculturali e fattori individuali, a loro volta composti a da elementi specifici (Camedda, 2015).

La prospettiva inclusiva fa da fil rouge tra il riconoscimento della complessità che questo incontro di diversità può portare e la trasformazione delle criticità in potenziali risorse, nell'ottica di una scuola-comunità che rispetti le differenze, di ogni tipo, promuovendo l'uguaglianza tra le persone che ne fanno parte (studenti, docenti, educatori, famiglie, etc.).

Metodologia

La metodologia di ricerca utilizzata è di tipo esplorativo-interpretativo, con raccolta di dati sia quantitativi che qualitativi. Sono state coinvolte nella ricerca 8 scuole della Direzione Didattica di Vignola, Modena, 5 scuole dell'infanzia e 3 primarie nelle quali erano presenti alunni con disabilità (certificazione secondo Legge 104/92) e con diversa cittadinanza (entrambi i genitori migranti).

Dopo l'elaborazione della cornice teorica di riferimento si è proceduto con la somministrazione di questionari alle funzioni strumentali per il coordinamento delle attività per l'integrazione e ai team docenti delle classi e sezioni coinvolte.

Questa fase di mappatura ha consentito di avere maggiori informazioni rispetto al numero di alunni con disabilità e diversa cittadinanza e relativa distribuzione per classe e plesso scolastico, tipologia di disabilità, organizzazione scolastica in ter-

mini di risorse umane, orari di frequenza scolastica, utilizzo di mediatori linguistico culturali, progetti specifici a favore dell'inclusione, etc.

Successivamente, sono state somministrate un totale di 32 interviste strutturate a docenti (N=16), educatori scolastici (N=10), genitori (N=4), al dirigente scolastico e ad un neuropsichiatra dell'infanzia e dell'adolescenza dell'A.S.L. di competenza territoriale. Le interviste ai docenti erano composte da 11 domande, sono state svolte singolarmente o in team. Per gli educatori, invece, alcune domande sono state incentrate sul ruolo degli stessi nel rapporto tra scuola e famiglie migranti con figli con disabilità. Si è scelto di utilizzare una forma d'intervista narrativa per le famiglie che hanno partecipato alla ricerca, mentre per dirigente e neuropsichiatra le interviste sono state personalizzate.

L'analisi dei dati dei questionari è stata condotta utilizzando Excel, mentre per le interviste ci si è avvalso dell'ausilio del programma di codifica Atlas.ti.

Risultati

Il poster proposto riporta solo alcuni risultati emersi dalla ricerca, selezionati secondo un criterio di pertinenza con il tema del convegno. In particolare, si pone l'attenzione sui risultati che riguardano la percezione dell'influenza della differenza culturale, degli alunni con disabilità e delle famiglie migranti, da parte di insegnanti ed educatori. Secondo quanto emerso nella ricerca, la differenza culturale viene sì percepita come risorsa in molti casi ma allo stesso tempo sono molti gli svantaggi rite-

nuti influenti dai professionisti intervistati. Alcuni elementi di mediazione vengono percepiti come significativi e la totalità dei partecipanti ha espresso la necessità di essere maggiormente formati rispetto all'approccio interculturale poiché riconoscono una difficoltà nella gestione dei rapporti, specialmente con le famiglie migranti, che deriva anche da poca preparazione sull'approccio interculturale.

Infatti, tra le interviste sono emersi molti stereotipi legati all'appartenenza culturale delle famiglie, religione, abitudini culturali e una tendenza a interpretare il concetto di integrazione come assimilazione 'passiva' al modello culturale italiano, o quantomeno locale.

Per quanto riguarda, appunto, gli elementi d'integrazione, alcuni sono riferibili ad un maggiore impegno da parte delle scuole nei confronti delle famiglie migranti in generale e nello specifico di quelle che hanno figli con disabilità, e altri, riflettono la percezione di una maggiore responsabilità delle famiglie che 'sembrano' non essere integrate. Tra questi elementi è stato possibile individuare quelli che possono facilitare l'integrazione, oppure ostacolarla.

Secondo l'approccio trasformativo dello svantaggio in risorsa, si riporta anche quanto emerso circa le strategie per favorire una maggiore integrazione degli alunni con disabilità e relative famiglie migranti. Anche qui, è emersa una suddivisione tra impegno della scuola, delle famiglie e spazi di mediazione dove entrambe le parti sono percepite come equamente responsabili.

Bibliografia

Agostinetto L. (2008), *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Marsilio Editore, Venezia.

Argiropoulus D. (2007), *Il doppio svantaggio. Cittadini stranieri e disabili*, HP-Accaparlante, volume II, pp. 39-43.

Bolognesi I. (2008), *La lettura del deficit: secondo la cultura di origine o secondo la cultura familiare?*, in BALDASSARRE L. (a cura di) *Una casa di vetro lungo il fiume. Migranti con disabilità: contesti, vissuti, prospettive*, HP-Accaparlante, volume II, pp. 22-25.

Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti, approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Liguori Editore, Napoli.

Callari Galli, M., Cerutti, M., Pievani, T. (1998), *Pensare la diversità*, Meltemi, Roma.

Camedda D. (2015), *Come ali di farfalla. L'incontro tra disabilità e migrazione nella prospettiva di una scuola inclusiva*. Aracne Editrice, Roma.

Canevaro, A. (1996), *Pedagogia special dell'integrazione*. Nuova Italia, Firenze.

Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Edizioni Erickson, Trento.

Cerrocchi L., Contini A. (a cura di) (2011), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Edizioni Erickson, Trento.

Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di) (2005), *Educarsi all'interculturalità*, Edizioni Erickson, Trento.

Genovese A., (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna.

Goussot A. (2009), *L'approccio transculturale di Georges Devereux*, Aracne Editrice, Roma.

Goussot, A. (2011), *Bambini stranieri con bisogni speciali. Saggio di antropologia pedagogica*, Aracne editrice, Roma.

Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Edizioni Erickson, Trento.

Gaspari, P. (2011), *Sotto il segno dell'inclusione*, Editoriale Anicia, Roma.

Gronberger A., Kyriazopoulou M., Soriano V. (a cura di) (2009), *Diversità multiculturale ed handicap*, Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.

Martinazzoli, C. (2012), *Due volte speciali, quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Franco Angeli, Milano.

Moro M.R. (2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Franco Angeli, Milano.

Mura A., Zurru A.L. (a cura di) (2013), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, Franco Angeli, Milano.

Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Edizioni Erickson, Trento.

Treelle, Caritas, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilanci e proposte*, Edizioni Erickson, Trento.

Ulivieri S. (a cura di) (1997), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze.

UNESCO (2000), *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision, Paris.*' attitudes, inclusive education, scale development, Finland, TAIS

**Nessuno escluso:
una proposta di analisi e di cambiamento alla ricerca
di un sistema educativo diverso e più inclusivo**

G. Monti

Keywords:

Politiche e pratiche inclusive, nuove figure professionali, ricerca-azione, nuove metodologie didattiche, cambiamenti strutturali

Descrizione generale della ricerca

La mia ricerca "virtuale" muove i suoi passi da un'analisi personale come educatore degli interventi sperimentati negli anni per contrastare le varie forme di insuccesso scolastico in contesti educativi. Essa vuole essere un contributo utile per costruire una programmazione annuale il più inclusiva possibile prospettando, al contempo, dei cambiamenti strutturali nell'organizzazione scolastica. Spessissimo le scuole italiane presentano limiti di risorse e di spazi e le politiche scolastiche e le dina-

miche contrattuali delle professioni educative non consentono azioni di più ampio respiro e non agevolano uno sviluppo professionale più dinamico. In più, il generale contesto economico e sociale troppo incerto e problematico sta determinando un crescente divario tra le classi sociali e i territori, e la scuola non sta riuscendo – come indicato nella Costituzione – a rimuovere quegli ostacoli che impediscono una più piena partecipazione di tutti i “futuri cittadini” alla vita del Paese con percorsi educativi atti a favorire un successo formativo per tutti.

Obiettivi e sfondo teorico

Quello che immagino - in una fase iniziale - è un quadro di interventi diffuso a favore di studenti con disabilità, con DSA o BES portato avanti da enti locali, uffici scolastici, Ministero dell'Istruzione e reti di scuole secondarie. I progetti che ne seguono ipotizzano l'impiego di metodologi in classi terze di istituti secondari di II grado. Il contesto di intervento è immaginato in un'area ad alto rischio socio-educativo e a forte processo migratorio. La scelta del terzo anno è dipesa dall'analisi dei dati riguardanti i risultati scolastici, il tasso di ripetenze, dispersione e abbandono scolastico. Questo anno di corso rappresenta un momento chiave molto problematico per una forte percentuale di studenti che passano da un biennio ancora molto orientativo a un triennio professionalizzante in cui si riversano molte attese ma anche molte "strozzature di sistema".

Il lavoro è programmato da metodologi che hanno avuto esperienze di insegnamento nella propria disciplina e come inse-

gnanti di sostegno, presentano un ottimo curriculum formativo e hanno superato un esame per titoli ed esami. Essi perseguono l'obiettivo di rendere la scuola più inclusiva e di ridurre i tassi di insuccesso scolastico a partire dalle classi terze. I metodologi hanno come riferimento didattico e pedagogico operativo l'"Index for Inclusion" di Booth/Ainscow e il progetto Quadis elaborato dall'USR della Lombardia per promuovere la valutazione e autovalutazione del grado di inclusività di un'istituzione scolastica e per costruire un'immagine complessiva del suo funzionamento.

Questa figura professionale è stata proposta nel libro di Dario Ianes, "L'evoluzione dell'insegnante di sostegno" e dovrebbe dare un contributo metodologico innovativo in contesti educativi.

Il lavoro dei metodologi si richiama anche ai documenti pubblicati dalla «European Agency for the Development of Special Needs Education» riguardanti i principi guida e le proposte operative elaborate dall'agenzia per sostenere politiche educative, formative e professionali attente a implementare percorsi inclusivi per tutti gli apprendenti nei sistemi scolastici dei paesi europei aderenti.

Campo di applicazione

Le classi in cui è ipotizzato l'intervento sperimentale dei metodologi appartengono a un liceo, a un istituto tecnico e un professionale di classi terze composte in media da circa 26 studenti. Negli incontri preliminari dei consigli di classe con gli esper-

ti metodologi vengono individuati diverse tipologie di apprendenti che elenco:

- allievi con certificazione legge 104/92
- studenti per i quali il CdC ha riconosciuto la necessità di portare avanti una programmazione didattica personalizzata (BES e DSA)
- allievi di origine straniera con un livello linguistico inferiore al B1 anche se bravi nell'area tecnica e, talvolta, nell'area logico-matematica
- allievi con problemi di motivazione allo studio e di comportamento e/o ripetenti
- allievi dalle ottime potenzialità creative e manuali ma con risultati altalenanti nelle discipline delle varie aree
- studenti con buone capacità di studio ma ancora scarsa capacità rielaborativa e troppo esecutivi
- studenti con una buona media in tutte le aree disciplinari ma che hanno bisogno di esprimere la propria creatività e volontà di approfondimento e ricerca personali e di migliorare nelle abilità sociali e nei lavori in équipe.

Metodologie applicate al contesto

Attraverso un questionario e dopo gli incontri collegiali avuti, i metodologi cercano di individuare le problematiche conte-

stuali che impediscono un miglior profitto scolastico e un miglior grado di inclusività. Vista la diffusa pratica della lezione frontale e di una didattica centrata sul ruolo dell'insegnante - l'orario della scuola è stato modellato sulle esigenze degli insegnanti e condizionato dalla mancanza di spazi e di laboratori - e il pervadere di modelli di programmazioni centrati sui contenuti essi propongono delle azioni alternative:

- ricerca nelle varie discipline, nelle riunioni di dipartimento e in collaborazione con gli insegnanti di sostegno i contenuti essenziali da sviluppare all'interno della programmazione annuale secondo un'ottica di flessibilità, significatività rispetto all'età e caratteristiche dei discenti, interdisciplinarietà e possibilità di attualizzazione; individuazione delle competenze che possono essere sviluppate e migliorate grazie allo sviluppo dei contenuti proposti. I metodologi propongono anche di rinunciare al termine "obiettivi minimi" da ricercare per gli allievi che presentano dei bisogni educativi speciali, per la natura intrinsecamente riduttiva del termine "minimi".

- proposta di corsi di aggiornamento e formazione in servizio fondati sullo spirito di "ricerca - azione" in cui i momenti di formazione sono seguiti da pratiche operative osservate con il formatore in grado di fornire delle raccomandazioni didattico - pedagogiche in corso d'opera: quali sono stati i momenti più positivi della lezione? dove potrei migliorare? quale è stato il grado di coinvolgimento e di interazione attiva di tutti gli allievi?

- proposta di adozione dei testi non uguale per tutti ma misurata sui bisogni diversi di formazione dei discenti; si prediligono testi che consentono una maggiore possibilità di manipolazione, arricchimento tematico, personalizzazione dei percorsi e con attività, esercizi graduati per una classe ad abilità differenziate

- proposta sulla base dei principi dell'autonomia scolastica di un'organizzazione oraria diversa dalla consueta, fatta a moduli orari bimestrali per ridurre la frammentarietà dell'orario tradizionale e consentire delle pratiche di insegnamento dinamiche e nuove, come il Cooperative Learning in classi ad abilità differenziata, l'apprendimento linguistico cooperativo, lezioni interattive su temi portati avanti dai ragazzi a casa secondo una impostazione costruttivista e collaborativa (DADA Didattica per Ambienti di Apprendimento).

- La valutazione prende in considerazione i diversi livelli di partenza degli allievi, le loro particolari problematiche ma anche punti di forza e potenzialità; Si cerca di differenziare in modo più puntuale la valutazione formativa dalla sommativa che interviene solo alla fine del bimestre; I risultati vengono monitorati con una certa costanza per permettere un più agile cambiamento delle strategie didattiche in chiave inclusiva.

Risultati e proposte di cambiamento

I risultati non troppo incoraggianti ottenuti sono immaginati a partire dalla necessità futura di modifiche strutturali che investono la figura dell'insegnante e il suo ruolo educativo an-

che dal punto di vista contrattuale, la struttura organizzativa di un istituto secondario e gli interventi progettuali degli enti locali e nazionali per affrontare i rischi socio-educativi. Le analisi sui risultati vengono fatte dai metodologi in collaborazione con un team di insegnanti e Dirigenti Scolastici e degli operatori degli uffici scolastici impegnati nel settore dei Bisogni Educativi Speciali. La valutazione dei risultati tiene ben presente l' "Index for Inclusion" e il "Progetto Quadis". Per ogni campo valutato vengono identificate delle aree problematiche e vengono fatte delle proposte di cambiamento.

- Valutazione dei Progetti per l'inclusione

Vista la parzialità dei risultati ottenuti in termini di riduzione della dispersione, abbandoni, ripetenze e concreto coinvolgimento degli allievi con diversi tipi di svantaggio gli enti impegnati nella elaborazione di piani di intervento e progetti di carattere inclusivo cercano di concentrare gli sforzi finanziari e di analizzare la possibilità di ricondurre tutti gli interventi a delle azioni di sistema più coerenti tra loro. Nei bandi vengono inserite, come parametri di valutazione dei progetti, raccomandazioni per la messa in atto di metodologie didattiche improntate alla laboratorialità e allo sviluppo di più concrete forme didattiche di collaborazione tra insegnanti curricolari e con gli insegnanti di sostegno e le altre figure o realtà operanti in campo educativo.

- Valutazione Figura dell'insegnante

Vista la difficoltà di elaborare dei piani orari di tipo modulare articolati su bimestri che permettano una riduzione della fram-

mentarietà dei curricoli e degli impegni extra-lezione di programmazione, revisione, monitoraggio, recupero, si propone una revisione importante degli impegni contrattuali dell'insegnante, cercando di prendere in considerazione l'impostazione contrattuale adottata in diversi paesi del Nord Europa, legandola alla tradizione umanistica italiana. Ogni plesso, inoltre, dovrebbe essere guidato da una figura professionalmente preparata assimilabile al livello di un direttore didattico con riconosciute competenze didattico-pedagogiche e organizzative.

- Valutazione di Istituto . Revisione della struttura organizzativa delle scuole e dei loro edifici

Visti i problemi di agibilità e di spazio degli istituti vengono proposti interventi strutturali per creare delle aree per le attività di dipartimento, per migliorare le aule e i laboratori con banchi e strumenti multimediali che permettano più agevolmente di adottare lezioni interattive, per gruppi e per la promozione di abilità e attività diversificate.

Bibliografia

- Tony Booth e Mel Ainscow, "Nuovo Index per l'Inclusione", Carocci Faber, Firenze, 2014
- Progetto Quadis (<http://www.quadis.it/jm/>) - Progetto QUADIS 2015 - La qualità pedagogica dell'inclusione - QUADIS kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione Presentazione, Gruppo di Ricerca QUADIS, USR Lombardia

➤ C.M. n° 8 del 6 marzo 2013, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni Operative"

➤ Documenti pubblicati dalla «European Agency for the Development of Special Needs Education», <https://www.european-agency.org> (Profile of Inclusive Teachers; "Raising Achievement for All Learners Quality in Inclusive Education; "Key Principles for Special Needs Education; Multicultural Diversity and Special Needs Education)

➤ "ICF versione breve Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute", Organizzazione Mondiale della Sanità 2001, pubblicata dalla Erickson, Trento, 2008

➤ Dario Ianes, "L'evoluzione dell'insegnante di sostegno", Erickson, Trento, 2014

➤ Silvia Andrich Miato e Lidio Miato, La didattica inclusiva (Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo), Erickson, Trento, 2003

➤ DADA Didattiche per Ambienti di Apprendimento, <http://www.liceolabriola.it/Sito/it/node/682>

Dr Julia Atkin "An Outline of Integral Learning", Julia Atkin, 2000

(http://www.learningtolearn.sa.edu.au/tfel/files/links/link_144340.pdf)

Classi senza Aule - Organizzazione della scuola media in ambienti di apprendimento, Scuola secondaria di primo grado – Cumiana

(<http://www.scuolastatalecumiana.it/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/Presentazione-CLASSIsenzaAULE.pdf>)

➤ A. Capuano - F. Storace - L. Ventriglia, "BES e DSA. La scuola di qualità per tutti", Libri Liberi, Trento, 2013. (<http://www.libriliberi.com>)

➤ Elisabetta Jafrancesco (a cura di), "Processi di Apprendimento Linguistico e Gestione della Classe ad Abilità differenziata", Le Monnier Italiano per Stranieri, Atti del XVI Convegno nazionale ILSA Firenze, 27 ottobre 2007 (http://gallery.pianetascuola.it/albums/galleria/risorse/italiano_l2/ilsa/ilsa_atti.pdf)

➤ Alan Pona, "Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda", Materiali didattici per il ciclo di incontri Didattica dell'italiano come lingua seconda: il ruolo della Biblioteca Lazzerini di Prato sul territorio. Biblioteca comunale Lazzerini, Prato, 21 gennaio-28 febbraio 2015 (http://allegati.po-net.prato.it/dl/20150203144549618/Modelli_operativi_nella_didattica_dell_italiano_L2_Alan_Pona.pdf)

Trying to close the gap... social emancipation through early childhood education

G. Van Den Berghe, V. Martens, J. Van De Weghe, E. Mertens

Artevelde University College, Ghent, Belgium,
Karel de Grote University College, Antwerp, Belgium (3) Odisee
University College, Brussels, Belgium;

Keywords:

early childhood education, socio-economic status, social emancipation, inclusive education, teacher training

General description of the context, objectives

In a European comparative perspective, Belgium is situated in the middle bracket of child poverty rates. Nevertheless, Belgium follows the European tendency of increasing child poverty. Recent numbers of the OECD point out that the amount of Belgian children living below poverty level, increased between 2007 and 2010 from 10 up to 12,8% (OECD, n.d.).

Growing up in poverty has a negative impact on the social, emotional and cognitive development of children (a.o. Duncan & Brooks-Gunn, 2000). This leads to an educational disadvantage for children from a low socio-economic status and immigrant backgrounds starting from their first day at school at the age of 2,5.

Flemish education has an emancipatory objective aimed at enabling each child to maximally develop its abilities through education, independent of his or her background (Aelterman, 2007). Despite this aim, the socioeconomic inequality and achievement gap in education in Flanders is among the highest of the Western countries (OECD b, 2006).

In other words: social inequality is reproduced in Flemish education. This reproduction starts already in the early years of formal education. Flemish research figures show that children from a disadvantaged background, already in the third year of preschool education, have lower scores for language and numeracy skills. A similar pattern is revealed for social competencies, self-esteem and well-being (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2010).

When improving preschool education for children from disadvantaged backgrounds, the initial training of preschool teachers is a key factor (Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Huntsman, 2008; Lesemann, 2009). The Flanders' Ministry of education therefor funded a collaborative development project within the 'Innovation fund' to stimulate teacher training programmes to work together on the question 'How can teacher

training programmes adequately prepare future preschool teachers to cope with child poverty and socio-cultural inequality?’

- Activities and instruments description

With this question in mind, three University Colleges in Flanders (Karel De Grote in Antwerp, Odisee in Brussels and Artevelde University College in Ghent) joined forces in the development project ‘Trying to close the gap... Social emancipation through early childhood education’.

Parallel with this development project, the Center for Diversity & Learning (CDL) from the University of Ghent conducted a research project in which they detected the necessary competencies for future preschool teachers and described these pivotal competencies for coping with child poverty in preschools. (Roose, Pulinx & Van Avermaet, 2014).

The Center for Diversity and Learning developed a competency framework based on two principles. The first is that of an integrated special needs policy (Struyf et al., 2013). Hence, each graduated preschool teacher should be able to recognize, acknowledge and cope with child poverty, and not only the so-called ‘special-needs teachers’.

The second principle is that of progressive universalism. A targeting approach is therefore abandoned. So, the necessary competencies to provide equal educational opportunities concern the educational development of all children. Where neces-

sary, additional efforts should be made to empower and support the most vulnerable.

The University Colleges on their turn determined how the development of these competencies can be adequately integrated in the curriculum of teacher education. The research team worked around the theme from three different angles. In a first stage, good practices were exchanged between the teacher training teams in the different University Colleges. As all three University Colleges are set in the biggest cities of Belgium (Brussels, Antwerp, Gent), they act in contexts that challenge them to deal with diversity and inequality on a daily basis.

In a second phase, the three University Colleges analysed the newly developed competency framework and they identified two common working points in their development of integrated curricula around the theme: reflection skills and competencies necessary to create parental involvement. In this phase they consulted experts around these two themes. They organised focus groups with participants from the working field to broaden their view on the themes.

Results achieved, materials developed

The research-team has developed a digital toolbox (www.dekloofeenbeetjedichten.be) for all preschool teacher trainers in Flanders. The toolbox is an instrument to share gathered knowledge on the subject. Beside the existing good practices, new teaching materials and teaching situations were developed, aimed at increasing the skills of students in the crea-

tion of parental involvement that starts from a shared responsibility between parents and schools. Additionally, reflection methods were developed concerning socio-cultural inequalities in early childhood education. (Concrete materials will be shown on the conference.) Misschien schrijven dat enkele zaken zullen geïllustreerd worden via de bijdrage op het congres zelf?

In the follow-up project from the Innovation Fund in 2014 ten other Flemish teacher training programmes worked with the digital toolbox. The Center for Diversity and Learning joined the research team and both research teams joined forces to disseminate the gained knowledge and experience around this crucial theme in early childhood education. On the closing event of the project, all teacher training programmes involved presented their lessons learned throughout the year and the plan of action to reform their curricula to better integrate the necessary competences. A learning network was founded around the theme.

A new follow-up project is being prepared as we speak. The research partners absolutely believe in the social function of early childhood education, creating a curriculum to diminish inequality contributes to closing the gap and sharing good practices in creating an integrated curriculum. The created toolbox can inspire other teacher training programmes.

References

- Aelterman, A. (2007). Aandacht voor gelijke onderwijskansen in het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren. *School en Samenleving*(16), pp. 67-90.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform and child development. *Child Development*, 71(1), 188-196. European Commission (2013).
- Commission recommendation of 20/02/2013. Investing children: breaking the cycle of disadvantage. Brussel: European Commission.
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. Ashfield, NSW: Centre for Parenting and Research.
- Leseman, P.P.M. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: Review of the literature. In: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequities, p. 17-49. Brussels: EA-CEA.
- OECD (2006). Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Organisation for Economic Co-operation and Development: Paris.
- OECD (n.d.). Income Distribution & Poverty: Child poverty rates. Retrieved from OECD.StatExtracts:

<http://stats.oecd.org//Index.aspx?QueryId=48093>

Poesen-Vandeputte, M. & Nicaise, I. (2010). De relatie tussen de doelgroepafbakening van kansarme kleuters en hun startpositie op school SSL/OD1/2010.26. Leuven: Steunpunt Studietoelagen en Schoolloopbanen (SLL).

Roose, I., Pulinx, R. & Van Avermaet, P. (2014). Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid. Brussel: Koning Boudewijnstichting in samenwerking met de Vlaamse overheid.

Struyf, E., Adriaensens, S. & Verschueren, K. (2013). Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk. Leuven: Acco.

SEZIONE 4

Good Practice: seeing, hearing and feeling diversity through tutoring projects at the Artevelde University College (Professional Bachelor in Education: Secondary Education)

E. Vanantwerpen, E. Goethals
Ellen.vanantwerpen@arteveldehs.be
Evelien.goethals@arteveldehs.be

Keyword:

Teacher training – inclusive education - metropolitan context
– social disadvantage - tutoring projects

Context

By ratifying the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 13 December 2006, the Flemish government committed itself in 2009 to taking steps towards inclusion

within various social fields, including education. The M decree (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en vorming, 2014), which came into force on 1 September 2015, obliges schools to take reasonable measures to fulfil the specific educational needs of pupils as much as possible in mainstream schools.

This means that the current reflex to send pupils with specific educational needs to schools for special education has to be relinquished. In fact, international comparing research shows that in Flanders a strikingly high number of special needs pupils follow a separate educational pathway as Belgium as a whole has known a long tradition in special education. A large part of them today are children with a migration background and children of families with a lower social-economic status. The Flemish educational system is characterized by a relatively high number of repeaters and pupils who are reoriented to other (less academically demanding) study streams (waterfall system). (Vlaamse regering, 2014). Hence, it is not surprising that Flanders has a high number of early school leavers (11.7% in 2012 - 2013), although the numbers have improved slightly. Here too, pupils in part-time education (49.7%) or special needs education (53.9%), socially disadvantaged pupils (25.1%) and pupils with a migration background (25.9% amongst non-Belgian pupils from inside the EU, 46.0% amongst non-EU pupils) lead the field. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015)

The analysis above shows that Flemish teachers and school teams are struggling to manage the increasing diversity and specific educational needs of their pupils. Pupils who have difficulty adjusting to the chosen educational approach are too often reoriented towards other types of education, often outside mainstream schools, or just leave school early. In the current social context, with increasingly diverse classrooms, this is a worrying fact driving us further and further away from the UN Convention's aim of building an inclusive society.

Teacher training University colleges in Flanders must feel concerned by this reality. In order to realise the M-decree, teachers must be better prepared to deal with pupils' diversity. At the Artevelde University College, the curricular strand 'diversity' states that "dealing with diversity is just part of good education. As diversity has become the norm in society, dealing with diversity is the essence of the education process. Diversity is not only an attitude, but also a quality feature of education in all its aspects: content, pedagogy, didactics, relations and organization." (Arteveldehogeschool, 2011).

Within the programme our diversity targets are not taught as an independent subject. Diversity is the starting point and framework of all pedagogical and didactic subject areas of the curriculum. Diversity targets are reached by what we say (basis with regard to content), what we do (education didactics), how we ourselves address and coach students (coaching offer) and by the practical experiences the students acquire (traineeship, bachelor's thesis, contacts with hands-on experts, etc.).

Activities and instruments descriptions

A broad basis with regard to content offers students the necessary tools to understand the differences between pupils and to deal with them in a pedagogical and didactic manner allowing them to meet the various educational needs. Right from the start of the training, students look at social trends and the role they play in young people's development. Policy instruments such as the GOK decree (equal educational opportunities) and the M decree are used as starting points when exploring the Flemish educational landscape. The didactic model encourages students to adapt the course objectives and approach to the specific initial situation of the learners. The students are taught efficient didactic methods allowing them to respond to the different learning processes of individual learners. An action-oriented approach (Pameijer et al, 2010; Meirsschaut, Monsecour en Wilssens, 2013) and differentiated instruction are key-notes to create a strong learning environment. The attention paid to important partnerships (with colleagues, parents, external partners) makes it clear to the students that an inclusive teacher is not an island.

Through a broad range of didactic teaching and assessment methods, the students experience at first hand the scope of possibilities this offers. With its well-developed care and coaching policy the college tries to optimally respond to the educational needs of its own students.

Finally, considerable effort is invested in creating possibilities for the students to acquire practical experience in dealing with diversity, for instance meetings with (hands-on) experts, bachelor's theses and traineeships involving target groups in OKAN (classes for newly arrived non-native language speaking children) , ION (inclusive education), BuSO (secondary schools for special education), youth detention centres, etc.

Among said possibilities, the student tutoring projects at Artevelde University College merit special attention. In these projects, examples of community service learning (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2015), students provide tutoring to primary or secondary school pupils, primarily from disadvantaged or vulnerable households with an increased risk of a problematic school career and a need for positive role models. The tutoring is always carried out in partnership with the parents, the schools and/or other partner organisations. Specific attention is given to training and monitoring the students, to finding the right matches between tutors and tutees and to substantively assessing the projects and the students.

In 2014-15, 146 students (from 3 different bachelor programs) provided tutoring at home, in schools and other organizations to 333 tutees. 329 of those tutees live in socially disadvantaged families; 269 of them have a migrant background. Tutors visit their tutees at least 15 times for approximately 1.5 hours at home, at school or in the organization, spread over one or two semesters. Together with the pupil, the student tries to find the best way to study and sets targets to work on. The tutor tries to create feasible learning conditions in consultation

with the parents and the pupil. His major role is to motivate the pupil. It is clear that, while working with the tutee, the tutor actively learns how to deal with diversity. Artevelde University College student counsellor Evelien Goethals declares: "Confrontation with the home context of pupils living in families in poverty is for many middle-class students a shock." (Ysebaert, 2015).

For the tutees, goals are formulated with regard to learning skills, self-reliance, language and social competences, learning motivation, self-image and future educational perspectives.

During the tutoring projects tutors develop their pedagogical and didactic skills, especially concerning pupils whose learning is endangered. They learn to understand and cope with mechanisms of deprivation and develop coaching and communication skills with pupils and parents from a socially disadvantaged or migrant background ...

Results

Participating as a tutee in a student tutoring project enhances significantly the chances of school success. In a similar project at the Karel De Grote University College, 8 out of 10 participating pupils managed to obtain their A-level (Ysebaert, 2015).

The 2014-2015 tutoring projects at the Artevelde University College have been evaluated in two questionnaires completed by 115 of the 146 tutors (79%) on competences acquired by the

tutees and tutors respectively. Each question could be scored with (1) not accomplished, (2) partially accomplished, (3) fully accomplished or (4) not applicable.

Overall, best scores (3) with regard to the tutees are reached for the competences 'being able to express themselves in Dutch without the fear of making mistakes' (69.5%), 'asking the tutor relevant learning questions' (53%) and 'using learned vocabulary' (51%).

A positive evolution was noted as to checking the agenda before starting homework, reading and understanding school instruction language, reading a youth book, using strategies to overcome difficulties, handing in homework on time, describing strengths and weaknesses.

Goals concerning visiting a youth library or other educational environment (e.g. a museum) or being informed about future education options were most often not reached. This can be explained by the fact that this was not a goal in all tutoring projects.

Tutors register an important evolution in different areas. As to communication skills, tutors declare (score 3) that they apply basic principles of active listening (82.5%) and intercultural communication (69.6%). 77% realised a good contact with the tutee and his/her family. 50.4 % succeeded in stimulating the language of the tutee.

As to their pedagogical en didactic skills, 69.6% applied fitted teaching strategies. 67.8% of the tutors declared to create

structure in the learning environment. 56.5% has successfully matched their intervention with the tutees' needs en questions.

59,1% developed necessary coaching skills.

52,2% declared to recognise signals of social disadvantage, 62,6% recognised the complexity and the need of a multidisciplinary approach of poverty. 65,2% of the tutors declared the student tutoring project offered them a new, more balanced vision on socially disadvantaged families and/or families with a migrant background.

The evaluation report (Top et al., 2015) concludes student tutoring projects have a significant value both for the tutee and the tutor and this in various fields. From an inclusive perspective student tutoring projects enhance school success for the current generation (the tutees) and for many more generations to come (the pupils of our future teachers).

References

Arteveldehogeschool (2011). Geïntegreerde leerlijn diversiteit in de opleiding bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs. Gent: Arteveldehogeschool.

Kabinet Vlaams Minister van Onderwijs (2015). Leren door maatschappelijk engagement in de lerarenopleiding. Een meerwaarde voor leraar en maatschappij. Geraadpleegd op 12 november 2015 via

<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2015/09-09-maatschappelijk-engagement-lerarenopleiding.htm>

Meirsschaut, M., Monsecour, F. & Wilssens, M. (2014). Klaar voor redelijke aanpassingen. Een leidraad. Gent: Arteveldehogeschool.

Pameijer et al. (2010). Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe! Leuven/Den Haag: Acco.

Top, B. (2015). Aanvraag van een subsidie voor een studenttutoringproject schooljaar 2015-2016. Gent: Arteveldehogeschool.

Top, B. et al. (2015). Evaluatieverslag studenttutoringproject Arteveldehogeschool. AJ 2014 – 2015. Gent: Arteveldehogeschool.

Vlaams ministerie van Onderwijs en vorming (2014), Nieuw M-decreet voor meer inclusie in het onderwijs. Geraadpleegd op 11 november 2015 via <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoefte/beleid/M-decreet/>

Vlaams ministerie van Onderwijs en vorming (2015), Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijfer-rapport voor de schooljaren 2009 – 2010 tot en met 2012 – 2013. Geraadpleegd op 11 november 2015 via <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/the-mas-onderwijsstatistieken/vroegtijdig-schoolverlaten>.

Vlaamse regering (2014). Beleidsnota 2014 – 2019. Onderwijs. Ingeleid door mevrouw Hilde Crevits, viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Onderwijs. Geraadpleegd op 11 november 2015 via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>.

Ysebaert, T. (10 september 2015). Student biedt hulp aan huis. Laatstejaars lerarenopleiding steunen kwetsbare kinderen en hun gezin. De Standaard, pp.12-13.

Laboratorio di cucina e integrazione

Maria Cristina Vendra

Polo Scolastico Agro-Alimentare Vergani/Navarra di Ferrara

mariacristina.vendra@gmail.com

Keywords

Laboratorio – Socializzazione - Collaborazione - Condivisione - Integrazione.

Contesto

Orio Vergani è una scuola statale alberghiera fondata nel 1980.

La sede si trova nel centro della città di Ferrara, patrimonio dell'Unesco ed è in un palazzo del XVI secolo: Palazzo Pendaria, luogo ideale per le frequenti attività organizzate dalla scuola.

Nel settembre 2012 la Scuola Alberghiera Orio Vergani e la scuola Agraria Navarra sono diventate una; esse sono state riunite in un polo scolastico agroalimentare. Attualmente le due scuole hanno circa 1900 studenti e 240 insegnanti.

La scuola offre quattro corsi (ristorazione, turismo, agricoltura e orticoltura) ai quali sono iscritti ragazzi di 14-18 anni; nella scuola vengono organizzati diversi corsi di formazione che sono anche essi attività centrale per la nostra scuola. Abbiamo corsi serali per studenti adulti e lezioni di lingua italiana per studenti immigrati; la nostra scuola è in realtà un punto di riferimento per una vasta area di territorio. Ci sono anche studenti con bisogni speciali, che accogliamo grazie all'aiuto di insegnanti specializzati e psicologi. Puntiamo ad ottenere un alto livello professionale e di istruzione secondaria; la nostra missione è quella di migliorare la conoscenza dei nostri studenti, le competenze, le abilità in modo da consentire loro di essere cittadini attivi e capaci all'interno dell'Unione europea.

Orio Vergani è membro dell'AEHT - European Association of Hotel e turism.

La nostra scuola partecipa a molti progetti nazionali ed europee e, i nostri studenti, hanno preso parte con successo a diversi di questi progetti. Anche nel settore professionale la nostra scuola partecipa a molte competizioni europee, nazionali e locali relative alle aree di insegnamento specifiche.

Obiettivi

Il laboratorio di cucina ha come finalità quella di raggiungere autonomia sul piano funzionale in un contesto stimolante e gratificante, attraverso:

- Socializzazione
- Collaborazione
- Rispettare gli altri

- Identità
- Saper stare insieme
- Condividere spazi e materiali

In particolare, si ritiene che la riflessione sul vissuto possa condurre l'alunno a individuare gli elementi di decodificazione e ricostruzione della realtà.

Nel laboratorio si potranno conoscere oggetti nuovi, acquisire vocaboli nuovi riguardanti le azioni svolte; apprendere le procedure necessarie per la realizzazione, la preparazione di cibi e, l'interiorizzazione degli apprendimenti utili al raggiungimento di abilità funzionali.

Nel laboratorio gli alunni impareranno a relazionarsi e a convivere con i loro pari e con gli adulti in modo adeguato, utilizzando nella comunicazione le capacità acquisite.

Obiettivi Cognitivi

- Discriminare i sapori e gli odori
- Maneggiare in modo adeguato gli utensili da cucina
- Svolgere in successione le attività seguendo in modo ordinato la ricetta
 - Controllare i tempi e i diversi tipi di cottura
 - Usare i vocaboli delle azioni svolte in cucina: pesare, pelare, montare, salare, dolcificare, sbattere, amalgamare, accendere, impastare, mescolare.

Obiettivi Formativi

- Conoscere il laboratorio di cucina e le sue regole
- Conoscere e utilizzare gli strumenti
- Acquisire autonomia operativa nell'eseguire le ricette
- Riconoscere gli ingredienti per le preparazioni
- Svolgere le attività corrette per realizzare la ricetta

- Cooperare in gruppo e confrontarsi sull'attività svolta
- Eseguire le principali prassi igienico-alimentari
- Sviluppare l'abilità di discriminare gli ingredienti con l'uso delle capacità olfattiva, gustativa, uditiva e tattile
- Saper pulire gli ambienti e gli utensili utilizzati

Attività

Il laboratorio si svolge sostenendo la realizzazione delle attività pratiche e tenendo conto delle capacità cognitive degli alunni. Attraverso l'esecuzione delle ricette gli alunni sviluppano gradualmente le proprie autonomie, avvalendosi anche delle dinamiche di gruppo.

La proposta del laboratorio per Diversamente Abili nasce dalla necessità di ampliare le conoscenze degli studenti con difficoltà e per affiancare all'aspetto nutrizionale dell'alimentazione, attività di ricerca sperimentale attraverso semplici, ma coinvolgenti esperienze di manipolazione, preparazione ed assaggio di alimenti. La scelta di tale percorso nasce dalla necessità di far approfondire la conoscenza nutrizionale del cibo.

L'esperienza si è attuata attraverso lezioni di 2 ore ciascuna durante l'arco dell'anno scolastico; i gruppi sono stati seguiti dai Docenti di laboratorio di cucina e dai docenti di sostegno, con la supervisione e il supporto degli insegnanti delle classi coinvolte. Scopo del laboratorio è addentrarsi nel territorio del cibo preparando assaggiando e gustando alcune ricette della cucina locale.

Strumenti

In realtà gli "strumenti" indispensabili, e spesso sottovalutati, sono le mani. Le capacità manuali si acquisiscono, si migliora-

no e si consolidano attraverso un allenamento progressivo e costante.

Lo strumento principale è il laboratorio di cucina;

Il laboratorio è strutturato in relazione alle capacità degli alunni partecipanti al progetto; è un laboratorio completo di tutte le attrezzature di una cucina professionale dove gli alunni possono esercitarsi in modo da acquisire maggiori capacità operative; affinare quelle capacità già acquisite durante le ore curricolari.

Vi sono poi altri strumenti: i macchinari propri della cucina professionale e tutti gli utensili utili alla realizzazione delle ricette; abbiamo infine gli ingredienti per la realizzazione della ricetta, validi supporti anche per altre attività che sono legate allo sviluppo di tutti i sensi: riconoscere dall'odore, dal gusto, dal tatto, dalla vista e dall'ascolto.

Risultati

Molteplici i risultati che sono stati ottenuti dal progetto; attraverso il progetto si è sviluppata la partecipazione, l'interesse e il coinvolgimento degli alunni Diversamente Abili. Si è sviluppata l'acquisizione graduale di alcune delle abilità di base, l'impegno e la capacità di lavorare in gruppo lo sviluppo di capacità di autocontrollo e di comunicazione interpersonale.

Il risultato è dato da una «scuola Inclusiva» perché:

- Accoglie e rispetta tutte le differenze
- Promuove il superamento delle barriere che impediscono la partecipazione al processo educativo e all'apprendimento

- Si rivolge a tutti gli alunni e a tutte le loro potenzialità
- Sa intervenire prima sul contesto e poi sul soggetto
- Sa trasformare con maggiore attenzione i processi di apprendimento

Al progetto è collegata la realizzazione di progetti di Alternanza Scuola Lavoro anche per gli alunni diversamente abili. Viene valutata l'opportunità per l'alunno con bisogni educativi speciali di partecipare all'esperienza di lavoro tutelata.

Il progetto è un percorso costruito per l'allievo diversamente abile, parte dalle sue potenzialità ed abilità allo scopo di:

- orientare nel mondo del lavoro;
- offrire l'opportunità di consolidare ed ampliare il proprio repertorio di abilità e competenze
- sociali, integranti e lavorative;
- far conseguire crediti formativi certificati e spendibili nel mondo del lavoro.

Materiali

Molteplici i materiali realizzati attraverso il laboratorio; parliamo di ricette, dunque realizzazione di piatti partendo dalle ricette basi e modificandole attraverso la creatività degli alunni; i risultati sono stati raccolti in ricette con fotografie dei piatti realizzati e lasciate agli alunni in modo da poterli nuovamente sperimentare nelle cucine della propria casa.

Bibliografia

- Linee Guida del M.I.U.R. M.I.U.R. Prot. n°4274/09
- art. 2 D.P.R. 24/2/94
- art. 2 e segg. D.P.C.M. 185/2006
- Nocera S. (2001), Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005), Bisogni Educativi Speciali e inclusione, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), La speciale normalità, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2007) L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Trento, Erickson

Sitografia

- www.handylex.org
- www.edscuola.it/archivio/handicap/integrazione
- www.disabili.com
- www.lascuolapossibile.it/articolo/l-integrazione-dei-disabili-a-scuola
- <http://www.ipssarvergani.it/index.php/piano-delloffeta-form>

[ativa/progetti-didattici-in-autonomia/75-ambito-dellintegrazione-e-della-valorizzazione-delle-diverse-abilita](http://www.csa.fi.it/progetti-didattici-in-autonomia/75-ambito-dellintegrazione-e-della-valorizzazione-delle-diverse-abilita)

- www.csa.fi.it/ufficio_integrazione/Buone_prassi_didattico_e_educative.pdf
- http://scuole.comune.fe.it/499/attach/aldacosta/docs/PROGETTI/progettiintegrazionea_s_2013-14.pdf

Se si perdono i ragazzi più difficili, la scuola non è più scuola. È un ospedale, che cura i sani e respinge i malati.

Don Lorenzo Milani

Good Practices

Buone Prassi

Processo al Global Warming: webquest e teatro

M. Assolari

Istituto Comprensivo “Enea Talpino” di Nembro- Bergamo

bgic8600oc@istruzione.it marcella.assolari@tiscali.it

Keywords

Sostenibilità – Inclusione - Passione

Il contesto di lavoro

Nel corso degli anni del mio percorso di insegnamento e di formazione ho percepito aspetti di ciò che insegnavo che rimanevano disattesi o trascurati pur consapevole del loro rilievo culturale e civile. Ho percepito il rischio di insegnare la matematica e le scienze come contenuti fini a se stessi senza correlazioni con il mondo e la realtà dei ragazzi. Mi sono chiesta come fosse possibile insegnare a questi ragazzi il modo per giustifica-

re una posizione, una strategia di risoluzione, come costruire una dimostrazione, un’argomentazione e con quali possibili strategie?

Attraverso una didattica laboratoriale ho ottenuto sempre coinvolgimento, entusiasmo e una maggiore motivazione allo studio, e interesse verso l’educazione scientifica.

Nella mia esperienza pregressa come educatrice e divulgatrice scientifica e poi come docente ho avuto la fortuna di incontrare persone che mi hanno dato conferma che la direzione e la metodologia didattica che sto costruendo permette a ogni alunno di sviluppare i suoi interessi e contribuisce al suo percorso di crescita.

Il progetto prevede l’analisi di una specifica tematica ambientale con la modalità dell’apprendimento collaborativo, supportato dall’utilizzo delle nuove tecnologie per la ricerca dei materiali e delle fonti da utilizzare. Ogni gruppo di lavoro deve focalizzare l’attenzione su un aspetto specifico e produrre un documento, un monologo, una testimonianza,... Il percorso termina sempre con un gioco di ruolo e la simulazione di una vera e propria udienza nella forma di un “dibattimento all’americana”, come “spettacolo teatrale” o semplicemente come mostra guidata.

Compito autentico

Per le classi coinvolte il prodotto finale (il compito autentico secondo le nuove indicazioni e le linee guida di una didattica per competenze) è la partecipazione alla manifestazione di Bergamoscienza), festival a carattere scientifico che si svolge annualmente a Bergamo nel mese di ottobre. L’iniziativa propone una serie di incontri, conferenze, mostre e laboratori, in parte organizzati dalle scuole, che hanno come scopo la divulgazione delle scienze al pubblico.

La scuola partecipa alla manifestazione dal 2012 come sede di laboratori o conferenze-spettacolo su tematiche scientifiche:

- Monitoraggio delle acque e siti di interesse naturalistico di Nembro: guida e rilevazione della qualità dell'acqua del Torrente Carso, guida ad un'attività di birdwatching nell'oasi Salletti nel carnet di eventi della manifestazione di Bergamoscienza dal 2012;

-I fossili e il MUPIC: la classe ha simulato un vero scavo paleontologico nel cortile della scuola e ha fatto guida all'interno del Museo delle Pietre Coti nel carnet di eventi della manifestazione di Bergamoscienza 2013;

- Processo agli OGM: conferenza spettacolo sul tema degli OGM nel carnet di eventi della manifestazione di Bergamoscienza 2014.

- Verde clorofilla e rosso lampone: un percorso interattivo con il pubblico alla ricerca delle caratteristiche della luce e dell'interazione con il mondo vegetale nel carnet di eventi della manifestazione di Bergamoscienza 2015;

- Processo al Riscaldamento Globale: conferenza spettacolo sul tema del Global Warming nel carnet di eventi della manifestazione di Bergamoscienza 2015: esperienza presentata al convegno.

Per ora sperimentato in classe ma non nella manifestazione:

- Processo a Bhopal: conferenza spettacolo sul tema della catastrofe ambientale di Bhopal in India nel 1984.

“Condizione necessaria e sufficiente di lavoro”

Un presupposto peculiare per la nostra scuola è il coinvolgimento da parte di tutta la classe all'organizzazione dell'evento

conferenza o del laboratorio: ogni alunno con i propri bisogni e competenze trova un ruolo in ogni fase, utilizzando le sue risorse. Il docente deve individuare il miglior ruolo per ognuno e fare in modo che si creino le condizioni per garantire il successo del lavoro. Le classi coinvolte nel progetto sono sempre eterogenee, all'interno sono inseriti uno/due alunni con disabilità e due/tre alunni con DSA o altri bisogni educativi speciali.

Certamente l'esperienza vissuta negli anni con la partecipazione a Bergamoscienza è stata di stimolo e ha permesso di proseguire cercando nuovi spunti e idee.

La scelta delle tematiche, di interesse per i ragazzi, è sempre stata correlata anche all'idea di lavorare sul e con il proprio territorio, e sul tema della sostenibilità e sullo sviluppo di competenze sociali e valori etici.

Competenze

Il lavoro si pone come obiettivo quello di sviluppare un atteggiamento critico, una capacità di sostenere e criticare razionalmente una tesi.

Il docente attiva una didattica inclusiva di tipo laboratoriale utilizzando come metodologia didattica quella del WEBQUEST e del LABORATORIO TEATRALE.

Le competenze che ci si pone di sviluppare negli studenti sono le seguenti:

Competenze digitali: il webquest diventa il luogo di apprendimento dei singoli strumenti e la loro applicazione interattiva, per una lettura critica e oggettiva dell'informazione.

Competenze sociali

Tutto il percorso è strutturato in fasi che prevedono il lavoro a gruppi, pertanto gli alunni sono portati a sviluppare tutte le competenze sociali: rafforzare la propria identità in relazione agli altri, gestione delle relazioni interpersonali, cooperazione e risoluzione dei conflitti, il percepirsi come parte di un team che condivide responsabilità e obiettivi comuni, autonomia e partecipazione attiva, capacità di pianificare, agire per il conseguimento di obiettivi, prendere consapevolezza delle proprie responsabilità.

Il “PROCESSO”

L’idea del Processo come format didattico è stata introdotta dal dott. Ettore Tibaldi, etologo e docente universitario, che ideò il format processuale come attività educativa con il progetto “Processo allo sviluppo insostenibile”.

Il format processuale si presta molto bene alla promozione nella scuola di percorsi di educazione ambientale che partano dall’analisi critica di una realtà fatta di diritti e di doveri, con “particolare attenzione a quella forma di verità che è la verità giuridica”.

Mediante la tecnica del role-playing, una tematica può essere analizzata nelle sue caratteristiche strutturali, interpretata soggettivamente o oggettivamente, vista secondo un’ottica disciplinare o interdisciplinare.

Il processo secondo la tecnica del role-playing, prevede la partecipazione attiva degli studenti, gli alunni assumono ruoli diversi e difendono la loro posizione argomentandola con dati scientifici supportati da fonti e prove, sia nel ruolo di accusa e difesa, sia come rappresentanti della giuria popolare a cui è affidata l’elaborazione della sentenza finale.

I prodotti finali, il copione e il processo, sono il risultato di un lavoro di ricerca da parte degli alunni attraverso la metodologia didattica del web-quest.

Questa metodologia fu formalizzata da Bernie Dodge nel 1995 e si fonda sui principi pedagogici del costruttivismo e dell’apprendimento cooperativo sviluppando capacità di analisi, di sintesi e valutazione utilizzando come strumento la rete.

Utilizzare la ricerca come via dell’apprendimento si stimola i ragazzi ad analizzare, leggere e capire, scegliere fonti e scartare informazioni, individuare errori e formulare ipotesi,...Con l’uso costante e ripetuto di documenti si ottengono conoscenze, competenze tali da applicare questa abitudine di analisi a ogni situazione, sviluppando il senso critico, consapevolezza e capacità comunicative nei ragazzi.

Ogni gruppo di lavoro ha sviluppato un aspetto del riscaldamento globale individuando delle figure chiave in cui poi gli alunni si sono immedesimati nella conferenza spettacolo creando il personaggio.

Fasi di Lavoro

Prima fase di condivisione

Condivisione con i ragazzi per la scelta di adesione a Bergamoscienza e scelta della tematica. L’adesione comporta il coinvolgimento del comune e del DS per la richiesta di disponibilità dell’auditorium e la disponibilità a consentire modifiche nell’organizzazione interna durante la manifestazione, la possibilità di fare attività pomeridiane extracurricolari per le prove prima della manifestazione.

Fase di stimolo

Visione di un documentario stimolo a cui è seguito il compito di cercare articoli sul tema nella rete o sui giornali.

Fase di ricerca

Lavoro in rete a gruppi con analisi di articoli relativi alla tematica scelta, il RISCALDAMENTO GLOBALE. Partendo dalla lettura e analisi degli articoli si evidenziano i concetti chiave da analizzare: deforestazione, defaunazione, multinazionali, nord e sud del mondo, normativa, economia, scelte politiche,...

Web-quest

Gli alunni, a coppie, lavorano nell'aula di informatica per approfondire i singoli aspetti e creare un testo argomentativo. L'attribuzione del tema alla coppia e al singolo è svolta dall'insegnante in base alla personalità e alle capacità dell'alunno. Il testo è rielaborato dagli alunni che svolgono il ruolo di avvocato e giudice, in linguaggio avvocatese, come copione da recitare.

Prove

Consegna del copione completo dopo una revisione completa da parte del docente. Si provvede a costruire la scenografia con materiale di supporto. Nelle due settimane precedenti alla manifestazione ci sono le prove durante le ore curricolari.

Fase Finale

La classe porta in scena lo spettacolo con repliche per le scuole e una replica la domenica pomeriggio per i privati

Risultati e materiali prodotti

Il risultato finale è stata la rappresentazione, ma soprattutto la percezione tangibile dell'emozione dei ragazzi, il loro totale coinvolgimento e disponibilità nella preparazione dei costumi e dei materiali, nella presenza completa pomeridiana non obbligatoria, indicatori che certamente non sono misurabili.

Dalla classe prima i ragazzi sono abituati a lavorare in gruppo, a utilizzare il laboratorio d'informatica e strumenti digitali di condivisione per materiali didattici. Gli alunni con DSA frequentano in prima un laboratorio d'informatica con me per acquisire competenze informatiche nell'uso dei libri digitali e dei compiti informatizzati, queste competenze diventano una risorsa per tutta la classe durante un progetto fondato sull'uso delle nuove tecnologie.

Al termine della manifestazione il lavoro è stato valutato in tre diversi step: il prodotto del webquest, lo spettacolo e una verifica sommativa sui contenuti al termine del percorso. L'obiettivo è stato pienamente raggiunto nella fase dello spettacolo; parzialmente raggiunto ma comunque soddisfacente per la fase di webquest perché alcuni alunni non hanno inizialmente individuato il nucleo da analizzare e le informazioni trovate erano poco coerenti o superficiali; soddisfacenti per la verifica sommativa scritta svolta in classe.

La rappresentazione è stata registrata grazie ai volontari del personale della cooperativa Gherim (bottega equosolidale) che gestisce l'attrezzatura dell'auditorium. La registrazione è stata duplicata per ogni alunno. Una copia è stata inviata a un compagno che senza preavviso è tornato durante l'estate in Costa d'avorio per volere del padre, la classe ha voluto dedicargli lo spettacolo avendo iniziato questa avventura con loro.

Nella precedente edizione il “processo agli OGM” è stato replicato anche dopo la manifestazione come attività di autofinanziamento, le quote raccolte sono servite per garantire che tutti potessero partecipare al viaggio d’istruzione poiché nella classe c’erano alcune situazioni di disagio economico. È stato replicato nel progetto monte ore dell’istituto Romero e su richiesta del Comune di Suisio in occasione della giornata di inaugurazione dell’I.C. di Suisio a Rita Levi Montalcini.

Research Funding

L’istituto ha ricevuto una quota finanziaria come riconoscimento del progetto attivato. Il progetto presentato al Bando di Bergamoscienza 2015 è stato riconosciuto meritevole con la seguente motivazione:

“L’Istituto Comprensivo Talpino di Nembro riesce a mantenere attivo e interessante l’unico percorso naturalistico presente a Bergamoscienza dal 2012, dall’anno scorso coinvolge gli studenti in un processo agli OGM nel 2014 e al riscaldamento globale nel 2015. A queste proposte affianca sempre nuove indagini, quest’anno sul mondo vegetale, con semplici ma coinvolgenti esperimenti..

Bibliografia

Gore, A. (2006), Una scomoda verità. Come salvare la terra dal riscaldamento globale, Rizzoli, Milano.

Lynas, M. (2008), Sei gradi, Fazi editore, Roma.

Geymonat, L. (2013), La realtà e il pensiero – guida ai progetti di didattica integrata, Garzanti Scuola, Milano.

Assolari, M. (2015), “Nuove tecnologie per una didattica inclusiva” 3° Incontro esperienze territoriali - Processo agli OGM - IC Nembro”, disponibile all’indirizzo:

<http://www.icranica.gov.it/istituto/images/allegati/file/DSA/ATT00054.pdf> (accessibili 12 marzo2016)

Autore non disponibile, n.d. (2015), “Processo al mais: Cesvi mette alla sbarra lo sviluppo insostenibile”, disponibile all’indirizzo:<http://cascina.fondazionetriulza.org/it/news/2015/05/20/processo-al-mais-cesvi-mette-alla-sbarra-lo-sviluppo-insostenibile/1098> (accessibili 12 marzo2016)

Autore non disponibile, n.d. (2015), “Cesvi progetti in Italia”, disponibile all’indirizzo:<http://www.cesvi.org/cosa-facciamo/progetti-italia>

Tosi, A. (2015), “Webquest”, disponibile all’indirizzo:

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1505>(accessibili 12 gennaio 2015)

Autore non disponibile, n.d. (2015), “Una ricerca guidata sul web”, disponibile all’indirizzo:
<http://www.digitrete.altervista.org/il-webquest> (accessibili 12 marzo2016)

“Pari o (dis)pari? Il gioco del rispetto” Una proposta educativa per promuovere il rispetto di genere

L. Beltramini, D. Paci, B. Gargiulo

Università di Udine e Trieste - Associazione Laby, Trieste

lubeltramini@hotmail.com - d_paci@yahoo.it
benedetta@laby.trieste.it

Keywords:

Stereotipi di genere, rispetto di genere, scuola dell'infanzia, prevenzione, formazione

Descrizione generale del contesto, obiettivi Bambini e bambine vengono socializzati ed educati al genere fin da piccolissimi (Fine, 2010; Fregona, Quaranti, 2011). Un contesto for-

mativo privilegiato risulta essere la scuola dell'infanzia, dove gli/le insegnanti nell'interazione con le nuovissime generazioni possono favorire una messa in discussione degli stereotipi di genere e promuovere il cambiamento. Si tratta di agire in un'ottica preventiva: spesso, infatti, quando si interviene a livello di scuole secondarie, gli stereotipi alla base degli atteggiamenti discriminatori sono già ben radicati e più difficili da contrastare (Paci et al., 2010).

Intervenire in un'ottica di prevenzione con bambini e bambine e i/le loro insegnanti sulle questioni delle pari opportunità, del contrasto agli stereotipi di genere e del rispetto tra i sessi risulta un'esigenza sempre più attuale nel nostro paese, come ribadito anche dalle più recenti disposizioni in materia di contrasto alla violenza di genere e di promozione di rapporti paritari tra uomini e donne (cfr il DL 119/2013 e la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, 2011).

L'obiettivo generale del progetto pilota “Pari o dipari? Il gioco del rispetto”, co-finanziato nel 2013-2014 dalla Regione Friuli

Venezia Giulia, è stato creare un materiale ludico-didattico – un “kit” chiamato “Il gioco del rispetto”, comprensivo di una formazione specifica per i/le docenti - sul rispetto di genere, l'educazione alla parità e il superamento degli stereotipi sessisti rivolto a insegnanti e bambini/e della scuola dell'infanzia. Dal punto di vista pedagogico si è fatto riferimento a un concetto di apprendimento nel quale il/la bambino/a ha un ruolo

attivo e può attivare dei processi metacognitivi a partire dalla riflessione sul gioco. Il materiale ludico-didattico è stato creato guardando al curriculum implicito per favorire un'attenzione alle pari opportunità che abbia una ricaduta in senso trasversale rispetto alla programmazione scolastica e ai campi di esperienza.

Il progetto pilota, proposto dall'Associazione Laby, ha avuto come partner l'Università di Trieste e il Centro anti violenza GOAP di Trieste ed è stato realizzato coinvolgendo 4 scuole dell'infanzia – una per Provincia – vedendo la partecipazione di circa 20 insegnanti e 100 bambine/i. In seguito, su finanziamento del Comune di Trieste, nel 2014-2015 è stato proposto alle scuole dell'infanzia comunali della città (68 insegnanti formate).

Il kit è stato realizzato da un'équipe multidisciplinare composta da una psicologa ricercatrice, un'insegnante di scuola dell'infanzia e una professionista della comunicazione.

Descrizione delle attività e strumenti (max 600 parole)

Il progetto pilota è durato 1 anno, da settembre 2013 ad agosto 2014, e si è articolato nelle seguenti fasi:

- Fase 1 (1°-4° mese). Creazione dei contenuti del kit ludico-didattico ;
- Fase 2 (2°-4° mese). Selezione e contatto con le scuole. Sono state individuate quattro scuole dell'infanzia - una per ogni provincia della Regione - per testare il kit. Il contatto con le

scuole è avvenuto telefonicamente coinvolgendo le referenti d'Istituto di ciascuna scuola;

- Fase 3 (4°-6° mese). Realizzazione e produzione del kit. I contenuti sono stati illustrati, impaginati e resi graficamente funzionali per bambini/e;
- Fase 4 (7° mese). Formazione delle insegnanti e test del kit. In ogni scuola aderente al progetto il gruppo di lavoro ha tenuto un incontro di formazione della durata di tre ore, in orario pomeridiano extra-scolastico, rivolto alle insegnanti. La formazione era prerequisito indispensabile per l'uso l'utilizzo corretto dei contenuti e dei materiali del kit del kit. Contestualmente sono stati consegnati i kit.
- Fase 5 (8°-9° mese). Uso del kit a scuola da parte delle insegnanti. Ciascuna insegnante ha utilizzato il kit con i bambini/e per due mesi, adattando i giochi ai tempi e agli spazi ritenuti più idonei. E' stata quindi lasciata libertà alle docenti di organizzare l'attività ludico-didattica in autonomia. Gli unici vincoli, necessari ai fini valutativi, erano legati al fatto di utilizzare alcune "attività propedeutiche per l'analisi del contesto" prima di proporre altro materiale del kit, e di raccogliere le proprie osservazioni e note su supporto cartaceo o informatico da consegnare o inviare via mail al gruppo di lavoro. Durante questa fase le insegnanti hanno mantenuto contatti telefonici e via mail con le responsabili del team di lavoro.
- Fase 6 (10° mese). Valutazione dell'intervento attraverso:
 - l'analisi del materiale etnografico (note di campo, "diario di

bordo”) raccolto dalle insegnanti durante l’utilizzo del kit;

- la realizzazione di un focus group conclusivo che ha visto la partecipazione delle insegnanti di tutte le scuole coinvolte nel progetto;

- Fase 7 (11°-12° mese). Attività di divulgazione: su web, tramite il sito internet e la pagina facebook del progetto, nel corso di conferenze stampa di presentazione del progetto, convegni e seminari scientifici, lezioni universitarie, trasmissioni radiofoniche.

Ciascun kit si presenta come una scatola composta da: due piccoli volumi (“libretti”) contenenti rispettivamente le linee guida per le/gli insegnanti e le proposte di gioco, una storia illustrata e un “memory” e alcuni strumenti propedeutici per l’analisi del contesto scolastico (una scheda di autoriflessione per l’insegnante, una scheda per l’osservazione del gioco spontaneo e una traccia per lo svolgimento di colloqui con bambini/e).

La storia illustrata (“La storia di Red e Blue”) è stata pensata per far riflettere bambini/e sui ruoli di genere, concentrandosi in particolar modo sull’aspetto delle emozioni.

Le linee guida per le/gli insegnanti comprendono una parte teorica, una sezione con le indicazioni su come utilizzare il kit intese come ipotesi operative di partenza che il/la singola/o insegnante può adattare al contesto specifico in cui opera. Per quanto riguarda l’area percettivo-cognitiva è stato predisposto un “memory delle professioni”, nel quale le professioni

vanno colte come caratteristiche salienti mentre il genere resta sullo sfondo. Questo tipo di gioco oltre a stimolare le operazioni mentali classiche (memorizzare la posizione di una carta nello spazio, cogliere le caratteristiche salienti di un’immagine, associare elementi uguali) invita bambini/e a utilizzare un linguaggio che prevede la declinazione al maschile e al femminile delle professioni.

Risultati e materiali prodotti

Dall’analisi del focus group e del materiale prodotto dalle insegnanti nella fase pilota (2013-2014) è emerso che il progetto:

- ha risposto pienamente ad un bisogno formativo riportato anche nelle Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione (2013), che indicavano l’esigenza di lavorare sui temi del rispetto di genere;
- ha ricevuto un apprezzamento unanime, da parte delle insegnanti, per la qualità delle proposte e degli approfondimenti teorico-scientifici presenti nel kit e per la sua veste grafica e fruibilità;
- ha fornito strumenti per rilevare in maniera oggettiva la presenza di stereotipi di genere, sia nei bambini/e, sia nelle stesse insegnanti: questo ha favorito una presa di consapevolezza e una spinta al cambiamento;
- utilizzando il kit, le insegnanti hanno avuto modo di rilevare la capacità di bambini/e di rielaborare e riconcettualizzare messaggi stereotipici che spesso davano per scontati (ad esempio le iniziali rigide classificazioni in giochi “da maschi”

o “da femmine” hanno lasciato spazio a categorie di gioco più “aperte” e flessibili). A colpirle è stato, in particolare, il cambiamento avvenuto nel linguaggio dei bambini/e: non solo la maggior consuetudine ad utilizzare la declinazione dei termini al femminile ma anche, dopo l'utilizzo del memory, la spontaneità con la quale i bambini/e nominavano le professioni al femminile (pompiera, idraulica, eccetera), entrate ormai nel loro lessico quotidiano.

Numerose scuole, anche di altri gradi d'istruzione (primaria e secondaria di primo grado), hanno manifestato l'interesse di ricevere il kit e la formazione per poter svolgere un analogo “percorso di parità di genere” con i propri studenti/esse. Inoltre, a partire dalle buone pratiche acquisite nel corso del progetto “Pari o dispari? Il gioco del rispetto” è stato proposto un nuovo progetto, www.giocodelrispetto.org, finanziato dalla Regione Friuli Venezia Giulia per l'anno 2014-2015 e attualmente in fase di realizzazione. Il progetto prevede la creazione di una piattaforma web rivolta a genitori di bambini/e che frequentano la scuola dell'infanzia, per sensibilizzarli, informarli e formarli sulle questioni delle pari opportunità e del rispetto di genere.

Bibliografia

- Biemmi, I., Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere. Roma: Edizioni Conoscenza, 2012.

- Consiglio d'Europa (2011). Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica. Disponibile in: http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/8_marzo_2014/convenzione_Istanbul_violenza_donne.pdf

- Fine, C., Maschi = Femmine. Contro i pregiudizi sulla differenza tra i sessi, Adriano Salani Editore, Milano 2010

- Fregona, R., Quaranti, C., Maschi contro Femmine?. Erikson, Trento 2011

- Krabel, J. & Cremers, M. (a cura di), Gender Loops. Toolbox for gender-conscious and equitable early childhood centres.

Le 8 proposte di gioco si strutturano in esperienze, gioco simbolico e di ruolo, narrazione. Tutte le schede di gioco sono 2008. Disponibile in: www.genderloops.eu/docs/tool-box.pdf

- Paci, D., Beltramini, L., & Romito, P., Genere, sessualità, violenza: vecchi stereotipi per nuove generazioni?. In T. Ravazzolo & S. Valanzano (a cura di), Donne che sbattono contro le porte (pp.95-112). Milano: Franco Angeli, 2010.

- Venera, A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*. Parma: Edizioni Junior, 2014.

- Volpato, C., *Psicosociologia del maschilismo*. Bari-Roma: Editori Laterza, 2013.

“Solo insieme ce la faremo!”

C. Benaglio - M. A. Savio - I docenti delle classi prime, seconde e terze della Secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Casazza (plesso di Endine Gaiano)

Istituto Comprensivo di Casazza (plesso di Endine Gaiano)

dirigentescolastico@iccasazza.it benagliochiara@libero.it

Keywords

Laboratorio, Uso delle TIC, Flessibilità, Competenze

Descrizione generale del contesto

Il contesto:

Ogni anno, la scuola secondaria di Endine è invitata in diversi momenti a partecipare a manifestazioni ed eventi organizzati dall'Amministrazione Comunale di Endine e da qualche Associazione del territorio. Queste occasioni rappresentano uno stimolo interessante che permette di sperimentare forme didatti-

che innovative, apparentemente “sganciate” dalla programmazione curricolare, ma sicuramente in grado di permettere ai docenti di osservare il grado di competenza raggiunto dai propri studenti.

I protagonisti

Il docente-regista

L'insieme delle strategie utilizzate dall'insegnante nel realizzare i percorsi educativi deve tenere conto dell'irriducibile diversità dell'alunno. Perseguire lo sviluppo di competenze presuppone il travalicare la divisione disciplinare. Agli alunni con disabilità, ma anche a tutti i compagni, devono essere presentati compiti significativi, realizzati in un contesto vero o verosimile che metta alla prova l'insieme delle capacità dello studente. Un'antropologia pedagogica fondata sul concetto di persona umana assume in sé riferimenti teorici provenienti da altri modelli didattici. Il docente funge da regista e propone problemi autentici, simili a quelli reali, problemi complessi, “mal definiti” [1], dove la soluzione non è unica e chiede agli alunni di attivare tutti i loro saperi pregressi. Il docente è appunto regista in quanto dirige tutto il processo, stabilisce criteri e vincoli, ma lascia liberi gli alunni nella scelta dei mediatori, facilita la discussione in piccoli gruppi, suscitando domande e riducendo la sua azione di supporto man mano che aumenta il grado di autonomia degli studenti. Sarà anche importante che essi siano stimolati alla riflessione su quanto hanno fatto, proprio perché non ci si limiti al “fare”, ma distaccandosi momentaneamente da esso, si guardi anche a quanto è stato fatto e a quanto si deve ancora fare [2]. Questa operazione metacognitiva permette inoltre all'alunno di arrivare ad una sua autonomia; una volta formalizzati e sistematizzati i concetti emersi dalla riflessione si può passare all'applicazione di quanto emerso ad altre situazioni.

Gli alunni-attori

A questo punto è utile definire il ruolo degli allievi, infatti, se il docente può essere considerato il regista del processo, essi sono gli attori veri e propri, confrontandosi con il problema, essi hanno modo di confrontarsi con quanto sanno e ciò che hanno bisogno di sapere. A conclusione di questa riflessione se si considera apprendimento significativo quello volto al “pieno sviluppo della persona umana” (art 3 comma 2 della Costituzione), non è possibile procedere in questo senza il diretto coinvolgimento della persona in apprendimento, la quale deve poter decidere in libertà, autonomia e responsabilità se prendere parte o meno alla danza e lasciarsi guidare da chi la conduce. Inoltre essendo la persona relazionale, si ha sempre a che fare con un contesto ambientale e sociale: “Relazionalità non significa soltanto rapporto a due, tra educatore e educando, tra adulto e bambino, tra malato e terapeuta, tra disabile e riabilitatore ecc. Significa anche riconoscere che ogni persona è tale perché e se inserita nella rete reale e possibile di tutte le persone esistenti.”[3]

Il setting: il laboratorio...

Nel processo educativo bisogna essere consapevoli che neanche la somma accurata di tutte le conoscenze scientifiche acquisite con e dalle scienze umane sono sufficienti, però, da un lato, servono all'educatore per guidare il soggetto a condurre a buon fine la sua forma umana” ... e che quindi serviranno per “smaliziare gli strumenti intellettuali” utili agli educatori per comprendere meglio, ma non per “dirgli come si deve comportare” [4]. La decisione spetta quindi sempre all'educatore che non può attendere delle risposte dalle scienze, ma che deve agire nella sua libertà e responsabilità rispetto a quello che egli considera il bene di colui che gli è affidato. Si potrebbe definire questo desiderio dell'educatore di formare al bene l'educan-

do come “azione umana”, scelta in coscienza e autocoscienza, perché ritenuta la miglior possibile in base al contesto. In altri termini, anziché scegliere di agire in base al dispositivo “diagnosi”, il docente deve decidere di agire per quello che considera essere il bene e l'utile per l'alunno a lui affidato. Bisogna quindi immaginare percorsi educativi che siano volti a sviluppare competenze personali. Questi percorsi potrebbero essere compresi in una grande categoria che coinvolge contemporaneamente l'apprendere e l'insegnare: i laboratori appunto. Il laboratorio può essere definito come l'apprendere pratico, il “fare laboratorio” è un “fare riflessivo” perché non è mai separato dall'agire intenzionale e consapevole ed è un fare che integra e potenzia l'intelligenza della mente e quella della mano.[5] I laboratori sono considerati come uno degli strumenti fondamentali per la personalizzazione che, come ricorda l'art 1 della L. 53/03, mira a «...favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia nel quadro delle cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione”[6] Il tutto è in sintonia con quanto previsto dal Dpr 275/99 che, all'interno dell'autonomia delle scuole, prevede «interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo».[7]

Descrizione delle attività e strumenti, risultati e materiali prodotti

Realizziamo il nostro diario

Obiettivo: Creare il diario della scuola

Durata totale del laboratorio in ore: 30 (3 ore a settimana in presenza, più ore aggiuntive di lavoro online)

Gli attori: il gruppo “Crea, Realizza e Colora 3.0” composto da alunni con disabilità e dai vari compagni che li affiancano nelle diverse attività. Lavoro da svolgersi a classi aperte con alunni suddivisi in diverse fasce d’età.

Descrizione del contesto

Realizzeremo il nostro diario scolastico, il filo conduttore del progetto sarà l’adesione della scuola al concorso indetto dal comune di Endine Gaiano, dal titolo “L’Educazione alla legalità e alla partecipazione dei cittadini alla vita pubblica della propria comunità”. Partiremo dalla lettura di alcuni scritti di Gherardo Colombo, a seguire ci sarà una serie di incontri tenuti dall’Associazione “Sulle Regole” con la finalità di far riflettere sull’importanza delle regole per una società civile e per il rispetto della libertà di tutti e con lo scopo di stimolare comportamenti corretti e rispettosi. Gli elaborati che gli studenti realizzeranno all’interno delle diverse discipline curriculari verranno raccolti e inseriti in un diario che costruiremo tutti insieme, dove ogni alunno è chiamato a dare il suo prezioso contributo.

Finalità

Sviluppo delle seguenti competenze chiave: Comunicazione nella lingua madre, comunicazione in una lingua comunitaria; competenza digitale; competenze sociali e civiche e spirito di iniziativa e di imprenditorialità.

Attività di insegnamento-apprendimento

Incontro con le famiglie

Discussione 60 minuti studenti Docente in presenza

Incontro con i genitori per illustrare loro la proposta e per chiedere loro le varie autorizzazioni all’uso delle TIC all’interno dell’attività didattica. Si insisterà molto l’importanza dello sviluppo di competenze digitali che gli alunni possano spendere nel corso del loro cammino di formazione.

Illustrazione della proposta alle diverse classi

Lettura-Visione-Ascolto 5 minuti per ogni classe Docente in presenza

Si utilizzerà il software Powtoon [I] per realizzare un video illustrativo dell’intera proposta particolare attenzione verrà posta nel portare gli alunni a riflettere circa i rischi ai quali l’utilizzo del web espone e sull’importanza della netiquette.

Ricerca 60 minuti tutti gli studenti a gruppi Docente/Tutor non in presenza, ma disponibile.

Gli studenti procederanno alla ricerca di documenti riguardanti il copyright, la privacy e la netiquette, utilizzando motori di ricerca diversi suggeriti dai docenti (Google, Ask.com, Bing...)

Collaborazione 30 minuti gli studenti a gruppi Docente/Tutor disponibile

A gruppi gli studenti discutono quanto emerso dalle ricerche.

Discussione 30 minuti tutti gli studenti Docente/Tutor in presenza

Discussione sui rischi connessi all’uso di Internet e sulle diverse modalità che ci permettono di metterci al sicuro.

*Lettura-Visione-Ascolto 60 minuti tutti gli studenti
Docente/Tutor in presenza*

Visita e analisi del sito The waybackmachine[II]. Poiché si tratta di un vero e proprio archivio di snapshots di pagine web, video e immagini scattati a periodi intermittenti, si porterà gli alunni a riflettere sul fatto che quando si pubblicano contenuti e immagini nel web esse rimangono in maniera duratura e si introdurrà quindi il discorso di impronta digitale.

*Discussione 60 minuti ogni studente a casa Docente/
Tutor disponibile nel gruppo Whatsapp.*

Riflessione su quanto svolto in classe e condivisione delle opinioni nel gruppo Whatsapp della classe

Brainstorming di idee...

Ricerca 30 minuti tutti gli studenti Docente/Tutor disponibile

Ai ragazzi viene chiesto di pensare, cercare, proporre idee in merito a cosa inserire nel nostro diario.

*Prattica 60 minuti tutti gli studenti Docente/Tutor non
in presenza, ma disponibile online*

Utilizzo di Google docs per la creazione di uno spazio condiviso dove pensare e suggerire idee in merito alla stesura e compilazione del diario. Il diario deve essere rappresentativo della scuola, del suo territorio e deve contenere tutti gli elaborati realizzati a seguito dei vari incontri con l'associazione "Sulle Regole".

*Lettura-Visione-Ascolto 60 minuti tutti gli studenti D o-
cente/Tutor disponibile*

Introduzione del software che sarà utilizzato per creare il diario. Useremo Fotocomposer [III] (software online). Gli alunni accederanno attraverso una password fornita dal docente.

*Produzione 180 minuti tutti gli studenti a gruppi
Docente/Tutor disponibile*

Gli studenti ultimano i vari elaborati con i docenti delle diverse discipline.

*Prattica 60 minuti ogni studente a casa Docente/Tutor
non in presenza, ma disponibile*

Ogni studente deve progettare e realizzare 2 pagine di diario. Si utilizzerà Google docs [IV] per condividere con la classe il proprio elaborato e si procederà alla peer-review.

*Collaborazione 90 minuti ogni studente a casa D o-
cente/Tutor non in presenza, ma disponibile*

Come detto in precedenza l'account del composer per il diario è unico, è perciò importante che gli alunni creino turni di accesso e comunichino la loro presenza online (offline) attraverso il gruppo Whatsapp della classe; esso è uno strumento estremamente versatile.

Note

[1] Zanaro Orlandini O, "Problema", Bertagna G., P. Triani (2013), Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative, La Scuola, Brescia, p. 316

[2] Perla L., "Riflessività" in G. Bertagna, P. Triani (2013), Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative, La Scuola, Brescia, p. 383

[3] Bertagna G., Tra disabili e superdotati. La pedagogia “speciale” come pedagogia “generale”, novembre-dicembre 2009, in Orientamenti Pedagogici, vol 56, n°6, Erickson, Trento, p.980

[4] Bertagna G, Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta, gennaio-dicembre 2009, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1-4, pp 19-20

[5] Perla L., “Pratica” in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative, La Scuola, Brescia 2013, p. 306

[6] Art 1 L.53/03,
http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/alleghi/legge53_03.pdf

[7] Dpr. 275/99 art. 1 comma 2,
http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_museale/dpr275_1999.pdf

Bibliografia

Bertagna G., P. Triani (2013), Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative, La Scuola, Brescia

Bertagna G., Tra disabili e superdotati. La pedagogia “speciale” come pedagogia “generale”, in Orientamenti Pedagogici, vol 56, n°6

Bertagna G, Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1-4, gennaio-dicembre 2009

Sitografia

Art 1 L.53/03, :
http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/alleghi/legge53_03.pdf (accessibili 15 marzo 2016)

Dpr. 275/99 art. 1 comma 2,
http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_museale/dpr275_1999.pdf (accessibili 15 marzo 2016)

[I] <https://www.powtoon.com/>

[II] <https://archive.org/web/web.php>

[I I I]
<http://fotocomposer.ilfotoalbum.com/WebCounter/WebCounter.aspx?dlrid=47&lang=it-IT&fnm=Diari%20scolastici&endurl=http://www.ilfotoalbum.com/log-out-fotocomposer>

[IV] <https://docs.google.com>

“Mathemart – insegnare matematica nel laboratorio teatrale”

M. Bertolini

Social and Community Theatre Centre | Unito - corso Trento 13,
10129 Torino, Italia
bertolini@socialcommunitytheatre.com

Keywords

Teatro sociale e di comunità Matematica- Paura della matematica
Creatività - Coinvolgimento mente/corpo

L'idea di Mathemart è nata nel 2011. Dopo molti anni di insegnamento della matematica da un lato e del teatro dall'altra, ho sperimentato l'insegnamento della matematica in un laboratorio teatrale. L'esperienza diede degli ottimi risultati e m'incoraggiò a continuare su questa strada. Era un momento in cui gli insegnanti erano alla ricerca di nuove metodologie di

insegnamento della matematica. Da allora ho cominciato la mia ricerca e sperimentazione con studenti dai 7 ai 14 anni.

Mathemart è un nuovo approccio alla matematica: consiste principalmente nell'insegnamento della matematica attraverso la metodologia del Teatro Sociale e di Comunità (TSC) (www.socialcommunitytheatre.com).

Mathemart ricerca nuovi modi di approcciare la matematica cercando di aggirare la paura che la materia spesso genera.

La metodologia del TSC è utilizzata per immergersi nel gioco della matematica per mezzo di un approccio globale che coinvolga mente e corpo, creatività innata ed il coinvolgimento tipico del gioco. Il setting teatrale favorisce un'atmosfera creativa e giocosa permettendo agli studenti di esplorare liberamente e senza giudizio l'argomento trattato. In questo modo si incoraggia l'apprendimento a partire dalla propria esperienza, in una sequenza di prove ed errori. Se uno studente è spaventato dalla matematica non si darà mai il permesso di fare un errore. La sua paura bloccherà il suo cervello e le sue abilità logiche e non potrà ragionare lucidamente. Ma questo non significa che non è in grado di farlo. Un buon setting teatrale può aiutare gli studenti a dimenticarsi della paura e ad apprezzare la possibilità di imparare giocando.

Di fatto, durante un laboratorio di Mathemart non si parla di matematica ma si fa esperienza della materia giocando con le relazioni e le regole matematiche. Solo dopo aver vissuto l'esperienza un concetto sarà formalizzato.

Mathemart è stato testato nella scuola primaria e secondaria di primo grado in Italia dal 2011. In particolare è stato testato in 7 classi della scuola secondaria, per un totale di circa 150 studenti tra gli 11 ed i 14 anni. Ogni classi ha seguito un percorso tra i 10 ed i 15 incontri di laboratorio di un'ora e mezza ciascuno.

I risultati più importanti, riconosciuti anche dagli insegnanti, sono:

- Mathemart è stato utile per spiegare argomenti che gli studenti non avevano compreso durante le lezioni in classe
- i nuovi argomenti spiegati prima utilizzando il metodo Mathemart ed in seguito introdotti in una lezione classica sono stati compresi più facilmente dalla classe
- gli studenti con la paura della matematica hanno partecipato attivamente e con un buon grado di coinvolgimento ai laboratori di Mathemart
- tutti gli studenti hanno mostrato un buon grado di coinvolgimento e di divertimento
- gli insegnanti delle classi coinvolte, visti i risultati con i propri allievi, erano motivati a continuare la sperimentazione di Mathemart nelle loro classi

Nel 2014 una formazione per insegnanti provenienti da otto stati Europei utilizzando la metodologia di Mathemart è stata finanziata dalla Comunità Europea all'interno del "Long Life Learning Programme".

Mathemart è stato incluso nell'evento COST (European framework supporting trans-national cooperation among researchers, engineers and scholars across Europe) "Bridging the gap between art and science" – Sirolo (AN) – Italy 12-14 May 2014.

Bibliografia

- Anne Siety, Matematica mio terrore, Salani Editore 2001
- Marcia Ascher, Etnomatematica - Esplorare i concetti in culture diverse, Bollati Boringhieri 2007
- Alessandro Pontremoli, Teorie e tecniche del teatro educativo e sociale, Utet 2005
- Bernardi Claudio, - Alessandra Rossi Ghiglione e Alberto Paggiarino, Fare Teatro Sociale, Dino Audino Editore 2007

**Lo spazio come strumento di crescita.
La scuola inclusiva: progetto di adeguamento delle
procedure e degli spazi esistenti**

M. Busetto, F. Pinto

Comune di Venezia - Direzione LL.PP. - Settore Edilizia Scolastica
Comune di Venezia - Direzione LL.PP. - Ufficio EBA (Eliminazione Barriere Architettoniche)

francesca.pinto@comune.venezia.it
martina.busetto@comune.venezia.it

Rifugio sensoriale ed emotivo, spazio connettivo e relazionale

La scuola primaria oggetto degli interventi, ubicata a Venezia centro storico e costruita nel primo decennio del Novecento, ospita attualmente due sezioni, una a tempo pieno e una a modulo, e il numero di iscritti supera le 200 unità. Tra questi ci sono bambini con diverse specificità, di tipo motorio alcuni e cognitivo altri. La scuola scelta rappresenta dunque un modello, uno spaccato reale delle situazioni esistenti nelle varie scuo-

le del Comune di Venezia, ed è stata scelta perché dotata di un'aula (quella in cui è stato collocato uno dei progetti) più grande rispetto al minimo imposto dalla normativa in materia di edilizia scolastica DM 18/12/1975, e perché i ragazzi coinvolti, una classe terza, rappresentano una comunità con delle relazioni già consolidate e in grado di restituire l'esperienza attraverso elaborati grafici e concettuali.

L'art. 2 e 3 della Costituzione Italiana, sottolineano che è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che "impediscono il pieno sviluppo della persona umana"; nella L.13/1989 si evidenzia che l'abbattimento delle BB.AA. non è semplicemente una rimodulazione degli spazi di tipo dimensionale, ma il loro adeguamento in modo che essi possano rispondere alle necessità di tutta l'utenza, qualunque sia lo specifico stato fisico, sensoriale o cognitivo di ognuno (approccio progettuale Design for All).

Oltre all'attenzione alla normativa sopracitata, i progetti realizzati rispondono a quanto indicato nelle Nuove Linee Guida per l'Edilizia Scolastica varate nel 2013 dal Miur, in particolare al punto - I.1.4 si definisce lo "spazio individuale": "Nel suo percorso di apprendimento scolastico lo studente ha bisogno di uno spazio individuale e di momenti per lo studio, la lettura, in cui organizzare i propri contenuti e pianificare le proprie attività", tali spazi, definiti anche microambienti, dovrebbero essere pianificati in ogni realtà scolastica, al fine di garantire ad ogni alunno l'eventuale isolamento e pausa dall'attività scolastica.

Nelle stesse linee guida si evidenzia inoltre come lo spazio connettivo, ad es. il corridoio, possa e debba essere valorizzato e adeguato in modo da trasformare gli “spazi connettivi che diventano relazionali e offrono diverse modalità di attività informali individuali, in piccoli gruppi, in gruppo” - I.1 “Gli spazi di apprendimento”: la sequenzialità di momenti didattici diversi, non focalizzati unicamente nella didattica frontale dell’aula, richiedono una diversa idea di edificio scolastico, che deve essere in grado di garantire l’integrazione, la complementarità e l’interoperabilità dei suoi spazi.

Tali spazi di relazione, opportunamente configurati e gestiti, possono diventare anche luoghi in cui si fondono didattica, gioco ed esperienze specifiche di psicomotricità.

Obiettivo del progetto è il miglioramento della qualità degli spazi interni della scuola, al fine di garantirne la piena fruizione da parte di tutti i soggetti, valorizzando e non penalizzando le particolare specificità di ognuno, e consentendo a tutti, nella misura maggiore o minore imposta dalle esigenze personali, di godere di momenti di sosta e raccoglimento, così come di momenti ludici e relazionali.

Nel suo sviluppo il progetto ha coinvolto diversi attori che hanno lavorato insieme in un’ottica di multidisciplinarietà, oltre ai tecnici del Settore LL.PP. e dell’Ufficio EBA del Comune di Venezia, un referente medico-scientifico specializzato in neuropsichiatria infantile, le insegnanti e i genitori della classe coinvolta, le imprese che hanno realizzato le opere. L’attività pro-

gettuale è stata dunque caratterizzata da una evoluzione che raccoglieva e valorizzava in itinere l’apporto di ognuno.

Gli strumenti amministrativi che hanno consentito la realizzazione delle opere rientrano nel quadro delle procedure in atto nelle amministrazioni pubbliche in materia di LL.PP. Ed Eliminazione Barriere Architettoniche.

Per quanto riguarda più specificatamente le attività che gli alunni intraprendono insieme alle due opere, esse non solo rispondono a quanto proposto dallo studio, ma vengono ampliate e arricchite dall’uso della casetta e della pavimentazione come strumento che libera la creatività e la molteplicità d’uso, e che supporta ed estende il ruolo didattico dell’insegnante.

Risultati e materiali prodotti

La casetta per interni in legno e plexiglass, smontabile, di forma cubica pari a cm 150x150x150, accessibile tramite una piccola porta, rappresenta una sorta di rifugio fisico ed emotivo, avvolgente nello spazio, la cui fruizione è destinata ad ogni bambino che senta la necessità di separarsi temporaneamente dal contesto: essa garantisce un isolamento sensoriale di tipo uditivo (sono stati scelti materiali fono impedenti), e visivo (le piccole aperture filtrano e attenuano la luce esterna, le altezze sono state studiate per rispondere alle esigenze dei bambini di osservare l’esterno nelle tre stazioni, eretta, seduta a terra e seduta nella panca apribile interna). Nel caso di soggetti con disabilità cognitive, in particolare con specificità dello spettro autistico, il raccoglimento e la diminuzione temporanea delle

sollecitazioni sensoriali sono uno tra gli strumenti utilizzabili per affrontare le fasi più problematiche.

Una piccola scala consente di fruire anche della copertura della casetta, così da permettere l'utilizzo di quest'oggetto "amico" nella sua tridimensionalità: la sicurezza viene garantita dalla presenza di un alto (120 cm) parapetto in plexiglass. La copertura diventa un luogo che i bambini possono usare per la lettura, posizionando grandi cuscini che renderanno comoda la seduta, o per separarsi dai compagni in caso di studio differenziato in piccoli gruppi. La protezione trasparente permette comunque al corpo insegnante la vigilanza costante degli alunni, e diminuisce la sensazione di incombenza che si sarebbe potuta generare con parapetti opachi.

Nel progetto della nuova pavimentazione, in PVC priva di ftalati e a bassa emissione di VOC, oltre ad assumere le indicazioni delle Linee Guida del 2013 sugli spazi connettivi/relazionali, si è approfondito l'aspetto psicomotorio: il risultato è l'elaborazione di un percorso strutturato, in cui il disegno proposto può essere per i piccoli utenti uno strumento utile a ritrovare la calma e l'equilibrio grazie alla rassicurante ritmicità del gioco. In particolare l'utilizzo del percorso ritmico può aiutare gli alunni con disabilità cognitive quando la necessità di movimento si fa urgente.

Il disegno proposto prevede un percorso che alterna il movimento, rappresentato dai bolli più piccoli di colore arancione, aventi diametro pari a cm 30, alla sosta, rappresentato dai bolli più grandi (100 cm) di colore giallo con sovrastampati

punti di colore rosso, il tutto inserito in una base di colore verde: il moto risulta ritmico e ripetitivo, ogni tre bolli piccoli c'è una sosta nei bolli grandi, ritmicità e ripetizione, oltre a rassicurare i piccoli utenti, li aiuteranno nella formulazione di iniziative ludiche.

Bibliografia

- Costituzione della Repubblica Italiana, art. 2 e 3.
L. 13/1989, D.M. 236/1989.
Nuove Linee Guida per l'edilizia scolastica emanate dal Miur nel 2013.
AA.VV. "Bambini, spazi, relazioni", Cavriago (RE) ed. Reggio Children, 1998.
F.E. Leschiutta, F. Viscardi "Strutture educative da 0 a 6 anni", Roma, ed. Gangemi. Seminario sulle "Barriere Autistiche" tenuto a Venezia il 13/06/2012 da Chiara Cattelan. Atti del seminario "Spazi per crescere. Dialoghi fra pedagogia e architettura", Ravenna, Ed. 2009.
S. Roccabruna, "Architettura per l'autismo. Progetto di un polo scolastico con struttura a pannelli X-Lam", tesi di laurea a.a. 2011/2012.
O. Sacks, "Un antropologo su Marte", 1995, Ed. Adelphi.

Includiamoci: piccoli e grandi, scuola e comunità. Barriere da abbattere, esperienze da costruire

M. Butti , M. Magni , A. Paganelli (docenti) e A. Carminati
(A.Ge)

Istituto Comprensivo di Brembate Sotto - A.GE- associazione
genitori Brembate e Grignano

info@icbrembate.it alessandra.carminati@alice.it

L'obiettivo principale del progetto è fondamentalmente lo spostamento del focus dell'educazione dalla prospettiva individualistica (il singolo alunno, la singola classe) alla prospettiva comunitaria.

La scuola "comprensiva" deve essere orientata alla comunità, cioè deve essere vista come parte integrante della comunità in modo da essere il più inclusiva possibile, deve essere considerata non già un sistema chiuso ma una rete di realtà diverse,

di circostanze diverse, persone diverse, abilità diverse, bisogni diversi ...

La naturale complessità della società come gruppi di persone che vivono insieme rappresenta una vera opportunità di apprendere con gli altri, di apprendere qualcosa sugli altri, per gli altri, di scoprire se stessi attraverso la conoscenza degli altri, di capire e di assumere l'alterità, sia essa simile o differente, sia essa vicina o lontana .

La sfida è quella di creare nuove opportunità educative per portare gli alunni ad apprendere oltre i confini della classe/scuola, per portarli ad apprendere attraverso il confronto, la collaborazione, l'esperienza pratica, il lavoro di gruppo, impiegando diverse strategie di insegnamento così da raggiungere tutti e ciascuno.

L'aspetto più significativo di questo progetto è rappresentato dal reale coinvolgimento dei diversi partners dell'educazione: studenti, famiglie, associazioni, enti locali, agenzie educative, servizi di volontariato, cooperative sociali ...

Un ambiente educativo inclusivo caratterizzato da una ricchezza di relazioni personali e da un diffuso sentimento di benessere può essere costruito attraverso:

- Fiducia e collaborazione scuola-famiglia
- Cooperazione transettoriale(scuola, famiglie, agenzie educative, associazioni, volontariato ...)
- Capitalizzazione delle differenze personali e culturali
- Partnership condivisa/ diffusa
- Focus sul processo piuttosto che sul risultato

- Imparare con piuttosto che imparare da
- Diritto all'errore
- Intelligenza emotiva
- Creatività
- Fiducia e fiducia in se stessi
- Incoraggiamento
- Insegnamento/apprendimento di valori quali l'equità, l'empatia, le forze e le debolezze, le possibilità, il rispetto, la giustizia ... e soprattutto l'apprezzamento per l'unicità di ciascuna persona .

Le vere barriere da abbattere non sono tanto quelle fisiche quanto quelle culturali ed ideologiche.

I bambini lo possono fare, molto meglio degli adulti ...

Storia del progetto

- Il progetto nasce nell'anno scolastico 2008-2009 con il nome di "Settimana dell'accoglienza e dell'integrazione" , da un'idea condivisa tra Scuola e Associazione genitori e con il coinvolgimento di Cooperative ed Associazioni di volontariato
- Nell'anno 2011 il progetto vince il bando di concorso indetto da UST di Bergamo / CTRH Isola Bergamasca
- Nell'anno 2012 il progetto si posiziona al secondo posto , a Parigi, nell'ambito del concorso europeo "Alcuin

Award" promosso ogni anno da EPA (European Parents Association)

- A.s. 2015-2016 : il progetto è arrivato ormai al suo 8° anno di realizzazione
- Viene recepito nel PTOF come progetto di Istituto col nome di "Settimana dell'Accoglienza e dell'Inclusione"
- E' strettamente rispondente alle competenze di cittadinanza /competenze europee
- Trae spunto da ed aderisce agli indicatori dell'Index For Inclusion (dimensione C- sviluppare pratiche inclusive, nello specifico sezione C2.1 Le attività di apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni / sez. C 2.3 Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità /sez. C 2.6 Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone/ sez. C 2.14 Le risorse presenti nel contesto locale sono conosciute ed utilizzate.

Obiettivi iniziali

- Fiducia e collaborazione scuola-famiglia
- Cooperazione transettoriale
- Insegnamento di cooperazione nel gruppo e mutualismo
- Potenziamento strategie di inclusione
- Capitalizzazione delle differenze
- Sviluppo di abilità alternative (es. linguaggi alternativi)

- Miglioramento delle relazioni interpersonali
- Rispetto di persone e regole
- Valorizzazione dell'unicità della persona

Attività'

Attività rivolte agli alunni :

Laboratori con attività per tutte le classi dei vari ordini di scuola, adeguate all'età degli alunni:

- laboratori sensoriali interattivi
- giochi di ruolo/simulazioni
- fruizione di materiali audio e video
- ascolto di esperienze personali, narrazioni e testimonianze
- confronto, discussione, analisi delle tematiche emerse e proposte
- uscite sul territorio per visite ai centri e associazioni locali
- interventi nelle classi di esperti e dei componenti delle varie associazioni coinvolte nel progetto
- produzione di materiali a conclusione delle esperienze vissute:
- elaborati grafici, testi scritti, poster, mappe, schemi, manufatti
- Attività rivolte alle famiglie:
- serate informative su tematiche parallele a quelle trattate a scuola

- mostra di fotografie, oggetti e vestiario di diversa provenienze etnica (in collaborazione con il Centro Diocesano di Bergamo)
- fiaccolata nella giornata mondiale dell'Autismo, promossa dall' associazione locale per l'Autismo
- Attività di raccordo e progettazione tra scuola-associazioni-cooperative-volonatriato
- programmazione dettagliata degli interventi nelle varie classi
- incontri di progettazione tra docenti, referente AGE e referenti Associazioni
- incontri di verifica/valutazione
- creazione volantini, brochure e posters per diffusione delle iniziative

Esiti raggiunti

- alto livello di gradimento degli studenti
- miglioramento del grado di inclusività nelle classi (percezione dei docenti)
- miglioramento partecipazione delle famiglie
- maggiore conoscenza del territorio e delle agenzie che vi operano
- Criticità'

- alti costi in termini di energie spese per l'organizzazione (a livello pratico logistico e di tempistica)
- risorse limitate che a volte limitano la realizzazione di alcune attività o ne precludono la partecipazione
- da migliorare la partecipazione di docenti e di famiglie (da sensibilizzare e stimolare – mentre la partecipazione degli studenti è molto attiva ... a volte entusiastica)

Obiettivi futuri

- sempre maggiore attenzione ai bisogni/esigenze7stimoli/proposte provenienti della comunità e dal territorio
- maggior coinvolgimento di tutti i docenti nella progettazione, nella preparazione del contesto, nella riflessione interdisciplinare
- maggiore efficacia organizzativa
- ampliamento del progetto : da semplice “progetto” (cioè esperienza episodica, limitata nel tempo) a “metodo educativo- apprenditivo ” (ossia impostazione di lavoro che vale per tutto l'anno, per qualsiasi insegnamento, per qualsiasi apprendimento, per tutta la vita ...)

Quest'ultimo obiettivo di miglioramento rappresenta un orizzonte di valore verso cui tendere ...dal lifelong learning (apprendimento per tutta la vita) al lifelong lifewide learning (apprendimento per tutta la vita e in tutti i contesti).

Caratteristiche del progetto

continuità': verticale = coinvolge tutti gli ordini di scuola , studenti di ogni età orizzontale= coinvolge più soggetti (agenzie educative scuola –famiglia- associazioni ...)

trasversalita': collegamento /complementarietà con altri progetti dell'I.C. , con i quali si integra a potenziamento dell'azione educativa e formativa (pr. Spazio compiti, pr. Scuola delle donne straniere, pr. Orientamento, pr. Dispersione scolastica....)

transettorialita'/co-responsabilita': sinergia e cooperazione tra i vari soggetti (reale- fattivo-concreto coinvolgimento dei diversi attori ...alunni, docenti, famiglie,associazioni,volontari...)

pregnanza valoriale : messa in atto/sperimentazione/trasmisione di valori fondamentali (contenuti anche nell'Index) quali: equità, empatia, rispetto, giustizia,aiuto reciproco,fiducia, collaborazione...)

flessibilita': adattabilità, anno per anno, ai diversi bisogni-esigenze del contesto elasticità (oraria e di contenuti) all'interno dei curricoli scolastici (sospensione delle attività curricolari tradizionali, riprogettazione delle lezioni ...)

ciclicita'-dinamicita' : si ripropone ogni anno ma non secondo un ciclo ripetitivo ma attraverso una riflessione retro-attiva, una riprogettazione alla luce delle nuove esigenze/bisogni del contesto ; progetto non statico ma che si è via via ampliato nel corso degli anni, arricchendosi quantitativamente (nuove partecipazioni e nuove attività) e qualitativamente (ottica sempre più inclusiva tramite gli agganci continui con gli altri progetti e attività)

gratuita': gratuito per le scuole e per le famiglie (trasmissione dei valori del dono , del mutualismo, dell'aiuto reciproco ...) che si basa sulla volontà di fare e di dare – valorizzazione del volontariato

pluralita': spostamento del focus dell'educazione dalla prospettiva individualistica (alunno, classe, scuola) alla dimensione comunitaria (rete di realtà diverse che interagiscono in cui la scuola si pone come parte integrata ed integrante)

Gli attori del progetto

- STUDENTI DI TUTTE LE SCUOLE DELL'I.C.
- FAMIGLIE DEGLI ALUNNI
- DOCENTI DELL'I.C. E PERSONALE DELLA SCUOLA
- A.GE – ASSOCIAZIONE GENITORI BREMBATE-GRIGNANO
- COOPERATIVA SOCIALE “LA SOLIDARIETA”
- COOPERATIVA SOCIALE “CHOPIN- DIVERSAMENTE IMPRESA”
- UILDM- UNIONE ITALIANA LOTTA DISTROFIA MUSCOLARE
- ADB- ASSOCIAZIONE DISABILI BERGAMO
- ANFASS – ASSOCIAZIONE NAZIONALE FAMIGLIE DI PERSONE CON DISABILITÀ INTELLETTIVA E/O MENTALE
- ENS – ENTE NAZIONALE SORDI

- ENFAPI - (ENTE NAZIONALE PER LA FORMAZIONE E L'ADDESTRAMENTO PROFESSIONALE NELL'INDUSTRIA)
- ASSOCIAZIONE FAMILIARI VITTIME DELLA STRADA
- ASSOCIAZIONE “AMICI DI SAMUEL”
- ASSOCIAZIONE “DANIELE ONLUS”
- CENTRO MISSIONARIO DIOCESANO DI BERGAMO

Bibliografia

- T.Booth, M. Ainscow, Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola, Carocci Faber 2014
- A.Canevaro, "l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" Erickson, Trento, 2008
- D.Ianes e V. Macchia, La didattica per i bisogni educativi speciali Erickson, Trento, 2008
- Organizzazione mondiale della Sanità, ICF, 2007
- Materiali reperibili on line, video conferenze, materiali divulgativi delle varie associazioni che collaborano nel progetto, opuscoli, notiziari ecc...

Tracce Open per il Garda. Matematica e cittadinanza per l'inclusione

V.Cavicchi
Liceo delle Scienze Umane "Veronica Gambara" Brescia (BS)

cveronic@gmail.com

Keywords:

Competenze, Cooperative Learning, Data Journalism, Didattica Laboratoriale, Monitoraggio Civico

Descrizione generale

Il progetto si inserisce all'interno dell'iniziativa di "A Scuola di OpenCoesione", frutto di un accordo tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Dipartimento per lo Sviluppo e la Coesione Economica. È un progetto di tipo interdisciplinare, che promuove principi di cittadinanza consapevole, attraverso attività di monitoraggio civico dei finanziamenti

pubblici e l'impiego di tecnologie dell'informazione e della comunicazione a partire dai dati aperti (open data).

L'attuazione dell'iniziativa, realizzata in una terza classe molto numerosa del Liceo delle Scienze Umane "Veronica Gambara" di Brescia, rispecchia anche alcuni fini del movimento delle "Avanguardie Educative – Dentro e Fuori la Scuola."

La finalità della ricerca di OpenGarda all'interno del progetto de "A scuola di OpenCoesione" era di scoprire quanto e per quale scopo fossero stati utilizzati i finanziamenti che l'Unione Europea aveva assegnato al Comune di Desenzano nel progetto "Il Garda Bresciano. Uno sguardo dalle mura antiche alle oasi naturali". Uno degli obiettivi delle ricerche e delle indagini, era di verificare se i cittadini fossero a conoscenza dei finanziamenti stanziati e se rilevassero "indicatori" di miglioramento nell'accoglienza turistica della città di Desenzano.

Tale progetto era stato pensato per favorire i cittadini, istituendo opere urbanistiche a loro servizio: tra le più importanti una pista ciclabile che collega Desenzano a Salò, Lonato, Polpenazze, Soiano, Padenghe e Moniga.

I dati che hanno contribuito alla realizzazione del progetto di OpenCoesione sono stati molteplici e sono stati molto utili come punto di partenza per le indagini; sono stati utilizzati i dataset trovati per capire se realmente fossero state compiute al meglio le svariate opere urbanistiche pianificate nei pressi di Desenzano, chi fosse stato coinvolto nella loro realizzazione e, in caso di conferme di progetti concretizzati, se avessero soddisfatto le esigenze dei cittadini e dei numerosi turisti.

Il punto più importante del percorso portato avanti dagli alunni è stata l'individuazione della promozione della pista ciclabile, che collega i paesi del Basso Garda, come cuore del progetto di valorizzazione del territorio e l'attuazione di una Quality Check che ha permesso agli allievi, attraverso un servizio che gli stessi hanno realizzato verso i comuni del Basso Garda, di valutarne i punti di forza e di debolezza. Gli studenti si sono resi conto che i dati sulla pista ciclabile non erano dati aperti a disposizione del cittadino, erano accessibili unicamente mediante l'applicazione Garda Bello e Buono, ed hanno potuto rendere open la pista ciclabile, implementandone i dati, precedentemente in formato *.shp (shape), dopo averli trasformati in modo che fossero geolocalizzati in formato *.gpx, nel portale Open Data di Regione Lombardia, perché fossero a disposizione di tutti, grazie all'aiuto anche di chi opera nel portale stesso.

Descrizione delle attività e degli strumenti

Gli studenti della 3A-LSU, OpenGarda, coordinati e guidati in ogni fase del progetto dalla loro insegnante di Matematica, hanno avuto ciascun un proprio ruolo: i Project Manager hanno coordinato i lavori dei compagni in funzione di un Project Work iniziale; le Storyteller, si sono occupate di raccontare con i compagni attraverso il Cloud; i Social Media PR hanno promosso il gruppo, gli OpenGarda, sui Social Network, quali Instagram

(OpenGarda), Twitter, (@ocgambara), Facebook (OpenGarda), mail (3alsu.gambarabs@gmail.com); le Coder hanno valutato come filtrare, selezionare ed implementare i dati raccolti; i Blogger hanno scritto il loro blog personale (<https://opencoesionegambara.wordpress.com>) e il blog ufficiale di ASOC (<http://www.ascuoladiopencoisione.it/?s=opengarda>), imparando anche a incorporare in modalità embedded video di YouTube; le Designer, hanno scattato ogni foto, gestito la creazione e la scelta del logo, hanno realizzato i video nel rispetto del Copyright, creando un proprio canale YouTube(<https://www.youtube.com/channel/UCYECoeHetDWgoYRBJDN5Isg>); le Scout, hanno creato interviste su Facebook, telefoniche, face-to-face; le Analiste si sono occupate dell'analisi dei dati ed hanno scritto il report finale su Monithon (<http://monithon.org/reports/939>), una Jolly era pronta ad intervenire nel momento in cui una compagna era troppo sovraccaricata.

Il percorso si è snodato attraverso cinque lezioni (Progettare, Approfondire, Analizzare, Esplorare, Raccontare) ed infine in

un'ultima lezione di chiusura, Coinvolgere. Ogni lezione ha avuto la durata di circa tre ore ed è avvenuta in ambito extracurricolare. Ogni prodotto confluiva in un post nel blog del team OpenGarda. Per le alunne il loro post più significativo è stato quello della quinta lezione (Raccontare - <http://www.ascuoladiopencoesione.it/il-futuro-del-progetto-raccontare/>). Nella prima lezione, Progettare, le alunne hanno dovuto redigere un Project Work, analizzando i progetti presenti sul sito di OpenCoesione, cercando il POR e indagando le risorse correlate. Nella seconda lezione, Approfondire, hanno creato un dossier in modalità condivisa, sia in DropBox che in Google Drive. Hanno iniziato a promuovere il proprio team e le proprie ricerche attraverso i Social Network. In un momento successivo sono stati creati i blog. Le alunne non conoscevano né l'HTML né WordPress. Nella terza lezione, Analizzare, il gruppo di lavoro OpenGarda ha capito cosa fossero gli open data, sia dal punto di vista tecnico che giuridico, hanno imparato la differenza tra dati aperti, dati raggiungibili e big data. Hanno imparato come possano essere salvati file *.CSV o in altri formati in modo da poter essere rielaborati da diversi programmi. Un particolare dataset è stato motivo di rallentamenti e di difficoltà, a causa del modo in cui "Salò" era stato scritto; lo hanno, infatti, cercato in tanti modi (scritto apostrofato o, addirittura, non accentato o tutto in maiuscole), finché non hanno scoperto che era stato registrato con una A, munita di dieresi, al posto di una O accentata. Nella quarta lezione, Esplorare, il team ha preparato la visita di monitoraggio costruendo un questionario per i tecnici dei comuni interessati dal progetto ed un questionario per gli abitanti, i turisti e gli

albergatori che usufruivano dei servizi del progetto stesso. Le interviste da somministrare di persona e per via telefonica sono state create in modalità collaborativa nel cloud. Hanno fatto un sopralluogo sul territorio, confrontandosi con i tecnici del comune, gli abitanti, gli operatori turistico – alberghieri, le guide museali, i turisti e visitando personalmente le opere compiute. I dati rilevati dalle interviste sono stati analizzati con Google Sheets, con Fusion Table e pubblicati con Info.gram, integrati nei post sul blog della scuola di ASOC e su quello personale in WordPress. I post di ASOC, così come l'articolo su Monithon hanno richiesto molto impegno. L'elaborazione dei video ha richiesto un grandissimo impegno alle alunne, che hanno impiegato diversi pomeriggi sia per realizzare riprese di qualità che per il montaggio.

Risultati e materiali prodotti

Gli allievi, coinvolti anche per diverse ore extracurricolari, hanno appreso – secondo quanto da loro dichiarato – a sviluppare una coscienza critica verso il datajournalism, a cercare, analizzare e saper operare con gli open data, ad utilizzare i Social Media per la propria promozione e per la comunicazione di tematiche sociali, a creare un blog con WordPress, a lavorare in team in un clima di interdipendenza positiva, ad organizzare i compiti, a progettare e seguire delle timeline, ad utilizzare diversi software di presentazione, a utilizzare applicazioni per il Cloud e a scrivere documenti in modalità condivisa, a utilizzare editing di video mobile, a progettare, somministrare interviste

ste online, di persona, telefoniche, a rielaborare i dati, a scrivere report, ad interfacciarsi con i responsabili negli Enti Locali, a conoscere il territorio, ad imparare tecniche di comunicazione, a migliorare il clima in classe, a sviluppare un forte senso di autoefficacia e ad aumentare il proprio livello di autostima, a cogliere il collegamento che esiste tra lo studio della matematica e la realtà.

Gli studenti hanno potuto lavorare in una modalità completamente inclusiva e ciò che li ha maggiormente caratterizzati è stato il loro senso di responsabilità, l'autonomia e la capacità di andare in profondità, di preoccuparsi non solo di comunicare degli esiti delle loro ricerche, ma di farlo rispettando la legalità (le musiche dei loro video e le immagini sono tutte inedite, solo una è tratta dalla libreria free di Youtube), credendo fino in fondo ai risultati che potevano ottenere come servizio per le istituzioni ed i cittadini, per migliorare il territorio. Vedono l'esperienza vissuta come:

- “Sfida: ci siamo messi in gioco e ci siamo fatti coinvolgere in nuove attività;
- Interdipendenza nel team: per noi è importante il lavoro di squadra;
- Responsabilità: abbiamo realizzato un monitoraggio civico;
- Indagare: abbiamo imparato a valutare l'efficacia dei servizi per gli utenti, attraverso le interviste;

- Confronto: abbiamo interpellato le amministrazioni ed i responsabili degli enti locali;
- Analisi: abbiamo imparato a operare con gli Open Data;
- Competenze: vedere la matematica attraverso la rappresentazione di grafici di dati reali;
- Comunicazione: sappiamo scrivere un blog in WordPress;
- Divertimento: costruiamo insieme... è una avventura!
- Passione: ci siamo sentiti efficaci nei nostri ruoli;
- Esserci: siamo maturati nella consapevolezza di cittadini attivi e consapevoli;
- Gioia: abbiamo reso aperti i dati privati per fornire un servizio ai cittadini;
- Coesione sociale: conosciamo il significato di rinnovare per promuovere la cultura.”

Bibliografia e sitografia:

1. A SCUOLA DI OPEN COESIONE.
<http://www.ascuoladiopencoesione.it/>
2. ASOC AWARDS.
http://www.ascuoladiopencoesione.it/wp-content/uploads/2015/05/brochure_ASOC_OK_bassa-3.pdf

3. BAY M., Cooperative Learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative, LAS, Roma, 2008.
4. BLOG ASOC OPENGARDA.
<http://www.ascuoladiopencoazione.it/?s=opengarda>
5. BLOG OPENGARDA.
<https://opencoazionegambara.wordpress.com/tag/opengarda/>
6. CANALE YOUTUBE OPENGARDA.
<https://www.youtube.com/channel/UCYECoeHetDWgoYRBJDN5Isg>
7. DATI.GOV.IT. <http://www.dati.gov.it/>
8. DOVIGO F., Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ed. Erickson, Trento, 2007.
9. EUROPE DIRECT.
<http://www.europedirect.regione.lombardia.it/>
10. INDIRE, Manifesto delle Avanguardie Educative, Genova – 6 novembre 2014.
http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/AE_dentro_fuori.pdf
11. JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., HOLUBEC JOHNSON E., Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo ed il rendimento, ed. Erickson, Trento, 1996.
12. MAYERSCHÖNBERGER V., CUKIER K.N., Big data. Una rivoluzione che trasformerà il nostro modo di vivere e già minaccia la nostra libertà, ed. Garzanti, Milano, 2013.
13. MONITHON. Report degli OpenGarda.
<http://monithon.org/reports/939>
14. PORTALE DI DATA JOURNALISM. Pagina di Elisabetta Tola.
<http://www.datajournalism.it/author/elisabetta-tola/>
15. PORTALE OPENCOESIONE. Progetto monitorato dagli OpenGarda.
<http://www.opencoazione.gov.it/progetti/1lolombgefo-000000000011322136/>
16. PORTALE OPEN DATA REGIONE LOMBARDIA. Mappa implementata dalle alunne.
<https://www.dati.lombardia.it/Turismo/Mappa-punti-di-interesse-progetto-Garda-bresciano/dia7-79gf>
17. ZAN R., Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire. SpringerVerlag Italia, Milano, 2010.

Incontriamoci musicando

B. De Angelis, Philipp Botes

Università Roma Tre- barbara.deangelis@uniroma3.it

Università Roma Tre- philipp.botes@uniroma3.it

Keywords

Inclusione, disabilità, musicoterapia, scuola primaria

Descrizione generale del contesto, obiettivi

Il progetto è stato condotto in una classe seconda di una scuola primaria di Roma, nell'anno scolastico 2011/2012. Nella classe, composta da 20 alunni, era inserito un bambino con diagnosi di disturbo misto dello sviluppo associato a disturbo iperansioso.

L'alunno, definito dalle insegnanti di classe piuttosto problematico, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto relazionale, motorio e vocale, presentava infatti una considerevole irregolarità della sfera affettiva correlata a stati d'ansia, all'uso di un linguaggio a volte poco chiaro e ad uno scarso interesse per l'interazione con i compagni, sia verbale, sia mediante il contatto oculare.

Il team docente, composto da due insegnanti curricolari, una docente di religione, una insegnante di sostegno (presente in classe per otto ore alla settimana), e un esperto di basket che gestiva un corso di un'ora a cadenza settimanale, manifestava notevoli difficoltà nell'instaurare un rapporto costante, e nel relazionarsi con i genitori degli alunni. Questi, infatti, tutti figli di professionisti, venivano spesso accompagnati a scuola da babysitter e/o da altre figure non genitoriali.

La sede in cui è stato realizzato il progetto è la scuola primaria "Gianturco", facente parte dell'Istituto Comprensivo "Ennio Quirino Visconti". La scuola è situata nel centro storico di Roma, luogo caratterizzato da una alta presenza di musei, teatri, chiese, biblioteche, monumenti di elevato interesse storico, artistico ed archeologico. Viceversa, in tale contesto si ravvisano numerose criticità: la mancanza di aree verdi, il costante flusso del traffico, la collocazione delle sedi scolastiche all'interno degli antichi palazzi, con spazi all'aperto molto limitati ed aule poco spaziose e poco funzionali alla didattica. Dal punto di vista socio-culturale tale contesto è contraddistinto dallo stile di vita e dal grado di istruzione della popolazione che risulta composta da professionisti, impiegati, artigiani, commercianti, ar-

tisti e politici (l'Istituto Comprensivo è limitrofo ai palazzi della politica italiana).

Alla luce di tali caratteristiche socio-antropologiche, la finalità primaria a cui si è dato rilievo nella pianificazione del progetto è stata quella volta a favorire la comunicazione e la relazione tra gli studenti, in una prospettiva inclusiva diretta all'integrazione e all'autonomia del bambino disabile inserito nel gruppo classe (Ianes, 2005).

In base a tale finalità, sono stati elaborati obiettivi funzionali all'uso di linguaggi e canali di espressione non verbali e al potenziamento delle attività creative (De Angelis et al., 2014). A tal proposito, e principalmente per promuovere la crescita armoniosa della persona, si è favorito un ambiente di apprendimento volto all'integrazione di tutti gli elementi corporei implicati nelle esperienze di relazione interpersonale e nell'espressione delle emozioni e del pensiero (Morganti, 2012). Come obiettivi didattici fondamentali da perseguire sono stati prefissati la familiarizzazione con le attività musicali e l'acquisizione dei loro linguaggi specifici.

Attività e strumenti

Il progetto si è articolato in dodici incontri di un'ora ciascuno, secondo un percorso di educazione musicale programmato dai ricercatori insieme al team docente.

Al fine di favorire il processo di inclusione/integrazione dell'alunno disabile nel gruppo classe, le attività sono state conformate agli obiettivi specifici di apprendimento del primo

biennio della scuola primaria relativi alla produzione e alla percezione musicale (MIUR, 2012); ma hanno anche attento alla metodologia musicoterapica attivo-propositiva e a quella passivo-ricettiva. La musicoterapia, infatti, è in grado di stimolare in ogni individuo tutti i sistemi sensoriali e di coinvolgere anche gli studenti con abilità comunicative o motorie molto compromesse, fornendo loro un'esperienza gratificante e partecipativa (Chiappetta Cajola et al., 2008). In quest'ottica, le tecniche musicoterapiche appaiono estremamente efficaci per lavorare sulla dimensione affettiva e relazionale, due importanti aspetti deficitari nel bambino disabile presente in classe.

In mancanza all'interno dell'edificio scolastico di spazi adeguati allo svolgimento delle attività programmate, gli incontri si sono svolti in aula. A tal proposito è stata dedicata una particolare attenzione all'organizzazione del setting per agevolare il movimento, la relazione interpersonale e l'uso dei materiali (Canevaro, 2007). Questi elementi, insieme all'importanza della dimensione emotiva e cognitiva promossi dalla metodologia musicoterapica, appaiono infatti indispensabili nella promozione degli obiettivi riguardanti l'armonico ed integrale sviluppo della persona all'interno di qualsiasi intervento didattico, soprattutto quando si rivolge a studenti con maggiori difficoltà.

Ogni incontro è stato strutturato in tre fasi: il riscaldamento, il momento centrale e la conclusione. Per garantire un approccio agli elementi propri dell'educazione musicale, come il ritmo, la melodia, la respirazione, il canto, l'ascolto, la produzione, sono stati utilizzati strumenti musicali ed oggetti di uso

quotidiano, ma anche la voce ed il corpo, quali strumenti privilegiati del processo comunicativo (De Angelis, 2013).

Le attività sono state progettate tenendo conto di difficoltà di grado progressivo, in base ai contenuti e alle abilità sviluppate, incontro dopo incontro. Nel corso dei primi appuntamenti musicali, gli studenti hanno familiarizzato con due elementi primari, il ritmo e il tempo, utilizzando anche il movimento corporeo e la body percussion. Di particolare aiuto si sono rivelati gli oggetti presenti in classe (matite, quaderni, astucci), grazie ai quali sono state create ed eseguite semplici strutture ritmiche ripetute.

I successivi incontri si sono focalizzati su un'altra componente fondamentale del linguaggio musicale: la melodia. I bambini, partendo dalla scoperta del diaframma e del funzionamento della respirazione, hanno preso confidenza con la vocalità ed il canto, attraverso semplici canzoni, tratte perlopiù dal repertorio popolare e dell'infanzia.

Far scoprire agli studenti che qualsiasi manufatto può venire trasformato in un oggetto sonoro, è stata un'occasione per avvicinarsi, anche ricorrendo all'uso del pensiero divergente, ad una tecnica assai nota in musicoterapia, il dialogo sonoro (Scardovelli, 1992). Tale pratica permette di comunicare e di interagire con gli altri soltanto attraverso l'utilizzo del suono, sperimentando in questo modo aspetti specifici della comunicazione interpersonale, quali ad esempio la creatività nella produzione dei messaggi, l'organizzazione e la precisione della risposta, l'empatia.

L'impegno finale di ogni incontro ha rappresentato un momento molto importante, in quanto ha costituito un'opportunità di condivisione delle percezioni musicali personali, di riflessione sul lavoro svolto e sulla produzione musicale esperita e, soprattutto, uno stimolo a fornire feedback per tutti i soggetti in formazione che partecipavano al progetto. Durante questa fase, infatti, gli studenti hanno potuto esprimere liberamente le proprie opinioni sulle attività svolte, sulla conduzione dell'esperienza, così come sulle emozioni e sulle sensazioni provate.

Risultati e materiali prodotti

Dalle osservazioni sul campo, in riferimento agli obiettivi preventivati, sono emersi significativi cambiamenti nel comportamento dello studente disabile, soprattutto per ciò che riguarda la partecipazione e l'interazione con i compagni, con le insegnanti e con il ricercatore presente durante lo svolgimento in aula del progetto. Incontro dopo incontro, il discente ha anche mostrato sempre più interesse per l'approccio al "mondo sonoro" e conseguentemente ha assunto un ruolo maggiormente attivo nel processo di apprendimento-insegnamento. Anche gli altri studenti hanno manifestato entusiasmo per le attività proposte, mediante le quali hanno potuto apprendere un nuovo modo di "vivere" la lezione e la classe e contribuire alla costruzione di percorsi di inclusione dell'alunno disabile grazie all'impiego di differenti strategie, tra cui l'aiuto reciproco, l'apprendimento per scoperta e cooperativo, dalle quali, tutti, hanno tratto giovamento.

Le attività svolte, riguardanti la produzione e la fruizione musicale, hanno inoltre permesso ai soggetti in formazione di acquisire specifiche competenze musicali delineate nelle Indicazioni per il curricolo del primo ciclo della scuola primaria, prima fra tutti l'esplorazione delle differenti possibilità espressive della voce, degli oggetti sonori e degli strumenti musicali, imparando ad ascoltare se stesso e gli altri (MIUR, 2012).

Durante l'ultimo incontro è stato somministrato ai discenti un Questionario di gradimento, dal quale è emerso come la totalità della classe abbia gradito praticare attività musicali, lavorare in gruppo ed apprendere insieme. Anche dalla fase di riflessione finale (debriefing) sull'esperienza svolta in classe sono emersi giudizi positivi da parte delle docenti, che hanno confermato i risultati del Questionario studenti.

La presenza delle insegnanti in classe durante il percorso è stata costante ed ha rappresentato un efficace incoraggiamento alla partecipazione attiva degli alunni; inoltre è stata un incentivo ad esperire, seppur indirettamente, alcune tecniche didattiche innovative da utilizzare all'interno della didattica curricolare.

Le attività dell'azione didattica sono state documentate dalle docenti anche attraverso la videoregistrazione, che si è rivelata essere un utile strumento di riflessione durante il debriefing nonché di documentazione e di gradita comunicazione, poiché alcuni filmati sono stati pubblicati sul blog della classe accessibile anche a tutti i genitori.

Bibliografia

Canevaro, A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.

Chiappetta Cajola, L., Esperson Pecoraro, P., Rizzo, A.L. (2008), *Musicoterapia per l'integrazione. Metodologie didattiche e procedure valutative*, FrancoAngeli, Milano.

De Angelis B. (2004), *La musicoterapia e lo sviluppo della persona*, in Favorini A.M. (a cura di), *Musicoterapia e danzaterapia. Disabilità ed esperienze di integrazione scolastica*, Franco Angeli, Milano.

De Angelis, B. (2013), *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*, Anicia, Roma.

De Angelis, B., Vitale, L., Botes, P. (2014), "The development of creative competences of educators and teachers: an exploratory research", in *INTED2014. 8th International Technology, Education And Development Conference, Conference Proceedings*, Valencia, Spagna, 2014, pp. 1164-1173.

Dovigo, F. (2008), "L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola", in Booth, T., Ainscow, M.W., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, pp. 7-42.

Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Morganti, A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci Faber, Roma.

Postacchini, P.L., Ricciotti, A., Borghesi, M. (1997), *Lineamenti di musicoterapia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Scardovelli, M. (1992), *Il dialogo sonoro*, Cappelli, Bologna.

Pratiche collaborative tra insegnanti, educatori e assistenti sociali nel lavoro con le famiglie negligenti: il programma P.I.P.P.I.

D.Di Masi, O. Zanon, S.Serbati, M. Ius e P. Milani

LabRIEF, Dipartimento FISPPA, Università di Padova
diego.dimasi@unipd.it

Keyword

collaborazione, co-progettazione, negligenza, servizi socio-sanitari

Descrizione generale del contesto, obiettivi

Promuovere la collaborazione tra i professionisti è una strategia preziosa per superare la crisi sociale ed economica che ha investito la nostra società e per migliorare la qualità dei servi-

zi (Dente, 2011). Le ricerche mostrano l'impatto delle pratiche collaborative e dialogiche in termini di efficienza ed efficacia nel processo decisionale e gli effetti in termini di giustizia sociale ed equità (Crocker, 2008).

Ma che cosa accade in contesti, come ad esempio il sistema socio-sanitario assistenziale, caratterizzati da una gerarchia professionale, epistemologica e istituzionale? Come può essere promossa la collaborazione tra i professionisti impegnati in organizzazioni diverse con i propri linguaggi e procedure burocratiche?

Con il presente contributo si intende presentare e descrivere il dispositivo che promuove la collaborazione tra scuola, famiglia e servizi socio-sanitari, così come è stato progettato e implementato nel Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.).

Il dispositivo muove dal dato che i bambini che vivono in famiglie caratterizzate dal fenomeno della negligenza, quali sono le famiglie target del programma P.I.P.P.I., hanno consistente difficoltà scolastiche che sovente vengono interpretate come difficoltà di apprendimento.

Gli effetti della negligenza, infatti, sono diversi a seconda della tipologia e dell'intensità del fenomeno, ma c'è ampio consenso intorno all'idea che gli effetti sullo sviluppo dei bambini siano pari o peggiori a quelli del maltrattamento (Dubowitz, Poole, 2012) e che, sia a breve che a lungo termine, tali effetti siano seri, profondi e spesso associati a danni cerebrali, difficoltà scolastiche, problemi di salute mentale, comportamenti antiso-

ciali e delinquenti in età adolescenziale e giovanile. Molti ricercatori pertanto affermano che è necessario considerare i bambini trascurati come bambini traumatizzati con importanti ritardi sullo sviluppo dovuti a tali traumi e con problemi di comportamento elevati (Éthier, Lacharité, 2001).

Da segnalare, inoltre, che diversi studi comparativi fra bambini non maltrattati e bambini che hanno fatto esperienza di negligenza emotiva nei primi anni di vita, a scuola rivelano un ritardo costante rispetto agli apprendimenti (Erickson, Ege-land 1996) che perdura, come dimostrano alcuni studi longitudinali, anche in età adulta (Perez, Widom, 1994).

Gli effetti della negligenza sono dunque dimostrati rispetto allo sviluppo cognitivo, come anche a quello sociale e emotivo: questi bambini hanno spesso problemi di comportamento con i pari e con gli insegnanti, disturbi di apprendimento, alta frequenza di malattie psico-somatiche, ansia e depressione, sostanzialmente mostrano problemi a casa, nell'ambiente sociale e a scuola.

Dato l'impatto della negligenza sul successo scolastico e le sue conseguenze sulle esperienze di apprendimento diventa necessario incoraggiare pratiche di collaborazione tra insegnanti, assistenti sociali e altri professionisti coinvolti nello sviluppo e nel benessere del bambino (compresi genitori e figli) al fine di costruire un unico progetto di intervento.

Descrizione delle attività e strumenti

P.I.P.P.I. è un programma di ricerca-formazione-intervento finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) a partire dal 2011 e che coinvolge attualmente 19 Regioni italiane, 84 ambiti territoriali (ai sensi della Legge 328/2000) e circa 1000 famiglie che sono incluse nella sperimentazione. L'obiettivo del programma è prevenire gli allontanamenti dalle famiglie negligenti, sostenendo e sviluppando le risorse sociali e le capacità genitoriali attraverso una presa in carico intensiva che assicuri il benessere del bambino (0-11 anni) attraverso un pieno coinvolgimento dei genitori e dei bambini nella costruzione del progetto di cura e allo stesso tempo, favorendo la collaborazione tra tutti gli attori, professionali e non, presenti nel contesto di vita del bambino.

Nelle prime due implementazioni (2012-2013; 2013-2014) il programma P.I.P.P.I. è stato sperimentato in 10 città riservatarie della legge 285/97 coinvolgendo in tutto 320 bambini per 233 famiglie e un gruppo di 67 famiglie confronto con 78 bambini e circa 600 operatori. Nella terza implementazione (2014-2016) il programma ha assunto una dimensione più ampia coinvolgendo le Regioni italiane, piuttosto che le sole città metropolitane. Coerentemente con l'approccio ecologico (Bronfenbrenner, 1986) il programma P.I.P.P.I. ha tradotto e adattato al contesto italiano la versione inglese dell'Assessment Framework e ha elaborato alcuni strumenti per promuovere una valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati e Milani, 2013) che si realizza non tanto all'inizio del proget-

to di cura con ogni famiglia, ma in tutte le fasi di lavoro: analisi iniziale, progettazione, intervento e valutazione conclusiva.

Per favorire la partecipazione degli insegnanti ai lavori delle équipes multidisciplinari, il programma P.I.P.P.I., in linea con il D.P.R. 275 del 1999 sull'autonomia scolastica, ha previsto l'istituzione di un accordo di rete tra gli Istituti Comprensivi frequentati dai bambini inclusi nel programma. È stato individuato nell'accordo di rete uno strumento per coordinare le azioni necessarie per garantire il benessere dei bambini e delle loro famiglie, in quanto si ritiene che possa configurarsi come uno spazio all'interno del quale promuovere la formazione dei docenti, il loro coinvolgimento nel programma, lo scambio di informazioni e buone pratiche, in modo tale che si possa offrire una risposta ai bisogni e alle sfide che le famiglie vulnerabili pongono anche al mondo della scuola.

Inoltre, per promuovere l'integrazione dei punti di vista professionali, sono stati sviluppati alcuni strumenti: il preassessment, strumento elaborato per osservare i fattori di rischio e di protezione presenti nel contesto di vita delle famiglie e l'adattamento italiano dell'Assessment framework britannico, il Modello multidimensionale del "Mondo del bambino" (MdB) strumento costruito a partire dalle tre dimensioni fondamentali che compongono il benessere di un bambino: i bisogni di sviluppo del bambino, le risposte delle figure parentali per soddisfare tali bisogni, i fattori familiari e ambientali che possono influenzare la risposta a tali bisogni (Milani et al., 2015).

Il MdB ha una duplice identità: essere un quadro teorico di riferimento (un referenziale) e allo stesso tempo uno strumento di supporto per gli operatori per una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia.

Il MdB propone non solo una visione ecosistemica della vita dei bambini, ma anche un modello di intervento centrato sui bisogni e quindi sui diritti dei bambini, mettendo in stretto rapporto i bisogni evolutivi e lo sviluppo, permettendo così di comprendere la vita dei bambini non solo per quello che è nel qui e ora, ma per ciò che può diventare, facendo emergere il potenziale di ogni bambino di essere e di fare.

Risultati e materiali prodotti

A partire da alcune esperienze realizzate in 3 Città del Nord Italia, dove è stato formalizzato l'accordo di rete tra gli istituti comprensivi che partecipano al programma, verranno presentati alcuni casi studio scelti per mettere in luce l'integrazione degli strumenti proposti da P.I.P.P.I. con quelli utilizzati nella scuola come per esempio il PDF, il PDP e il PEI. In particolare verranno illustrate le co-progettazioni elaborate da insegnanti, educatori e assistenti sociali cercando di ricostruire i processi di condivisione e collaborazione tra professionisti.

Particolare attenzione sarà rivolta alle innovazioni introdotte dal programma PIPPI e alle strategie messe in atto dalle équipes

pe multidisciplinari per coinvolgere i genitori e i bambini nell'elaborazione dei progetti.

Inoltre verranno illustrate le attività di formazione congiunta e le iniziative realizzate nei territori per evidenziare i diversi modelli di intervento e le azioni realizzate con i bambini P.I.P.P.I. e con le loro classi. Infine verrà illustrata l'integrazione del dispositivo scuola con gli altri dispositivi previsti dal programma P.I.P.P.I.: l'educativa domiciliare, le famiglie d'appoggio e i gruppi dei genitori.

Bibliografia

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino, Bologna

Crocker D. (2008). *Ethics of global development*. Cambridge University Press, New York

Dente C. (2011). "Teachers and Social Workers: Collaboration in a Changing Environment", *Journal of North Carolina Middle School Association*, 26 (1)

Dubowitz H., Poole G., 2012, "Child Neglect: An Overview", in Tremblay R., Boivin M., Peters R. (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online), Centre of Excellence for Early Childhood Development & Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montréal, Québec, 1-6.

Erickson M.F., Egeland B. (1996), "Child Neglect", in Briere J. et al., *The APSAC handbook on child maltreatment*, Thousand Oaks, Sage Publications, CA, 4-20.

Éthier, L. S. & Lacharité, C. (2001), "Les causes et les effets de la négligence envers les enfants: Quels sont les constats de la recherche?", *Les Sciences de l'éducation*, 34/1, 27-45.

Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M., (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I.. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, BeccoGiallo, Padova

Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Carocci, Roma

Perez C.M., Widom C.S. (1994), "Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes", *Child Abuse & Neglect*, 18(8), 617-633.

**Equ(al)ità, ovvero: come accogliere la sfida della qualità per promuovere equità e inclusione.
L'esperienza dell'Istituto Onnicomprensivo annesso al Convitto Colombo di Genova.**

E. Dondero, S. Bertone

Istituto di istruzione superiore Majorana- Giorgi Genova-
edondero@libero.it

Istituto Onnicomprensivo annesso al Convitto Colombo Genova-
simtunis@yahoo.it

Keywords

Autovalutazione, coinvolgimento, complessità, curriculum implicito, identità.

Descrizione generale del contesto, obiettivi

Il contesto scolastico in cui si è realizzata l'esperienza è rappresentato da una istituzione di recentissima formazione (a.s. 2012/13) ed estremamente peculiare, per almeno tre ragioni:

- si tratta di un raro esempio di Istituto Onnicomprensivo, che comprende una Scuola primaria, di piccole dimensioni, tre Scuole secondarie di primo grado, di dimensioni piuttosto differenziate, e una scuola secondaria di secondo grado, in particolare un liceo scientifico;

- l'Istituto è annesso a un Convitto Nazionale che offre attività educative residenziali e semiresidenziali, organizzate in stretta connessione con l'offerta formativa delle Scuole;

- una delle Scuole secondarie di primo grado, dopo una lunga esperienza di sperimentazioni, ha avuto mandato ministeriale per svolgere un progetto di ricerca e innovazione sulla ridefinizione di curriculum e ambienti di apprendimento, nonché sulla gestione e lo sviluppo della professionalità docente, anche grazie a un organico potenziato e a specifiche procedure di reclutamento del personale (DM 14 giugno 2011 e proroghe successive).

È evidente che l'obiettivo prioritario di una comunità professionale tanto improvvisata ed eterogenea risultasse costituito dalla necessità di condividere progressivamente un progetto di scuola basato su valori, obiettivi e pratiche progressivamente più coerenti e integrati e che tale mission dovesse essere definita attraverso l'individuazione di elementi di prossimità già presenti nelle scuole coinvolte.

Tale esigenza, peraltro, si è manifesta con ancora maggiore urgenza nel momento in cui si è dovuta esprimere una analisi complessiva dell'assetto organizzativo e dell'offerta formativa proposta, come è accaduto con l'avvio delle attività di autovalu-

tazione previste dalla Normativa sul Servizio Nazionale di Valutazione.

D'altra parte, proprio in questa delicata fase è stato possibile riconoscere come l'accoglienza e la cura costituissero, in qualche modo, importanti valori in vario modo presenti in tutte le scuole dell'Istituto, sulla base, ad esempio, dei dati sui trasferimenti in corso d'anno da altri istituti - dati di segno nettamente positivo -, ma anche di specifici percorsi di lavoro già impostati in alcuni degli ambiti di riferimento (percorsi strutturati di riflessione sul curricolo implicito in una delle scuole, attività di coinvolgimento e partecipazione delle famiglie in un'altra, attività significativa del Gruppo di lavoro per l'Inclusività in merito alla formazione sui disturbi specifici di apprendimento, interazione con il lavoro del personale educativo).

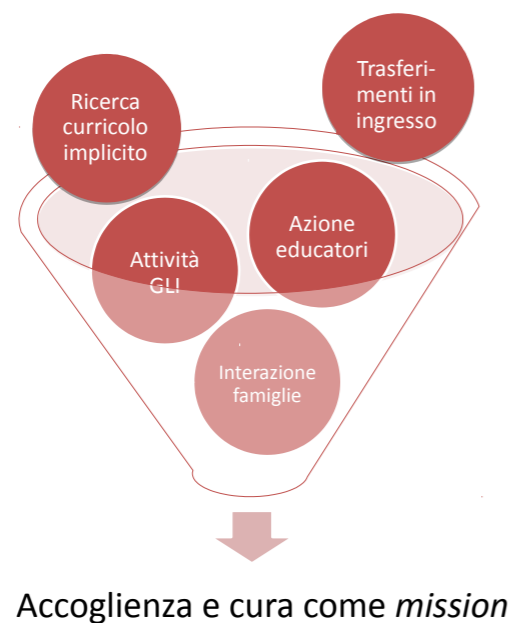


Figura 1. Dall'analisi delle esperienze alla definizione della mission

In questa prospettiva, l'Index per l'inclusione, già proposto anche in altre situazioni come mezzo di ricerca e riflessione di singoli gruppi di lavoro, è apparso lo strumento ideale per procedere a un esame globale dei processi gestionali e degli assetti didattici. In effetti, come si vedrà, l'Index ha potuto essere finalmente assunto quale mezzo per risolvere un problema concreto e complessivo, ha permesso di dare maggiore visibilità a pratiche e attori e, di conseguenza, ha agevolato un riconoscimento più puntuale di risorse e criticità, oltre che elementi comuni e differenze specifiche.

Attività e strumenti

Misurare la reale capacità inclusiva della scuola risulta essere problema di estrema complessità; l'Istituto tuttavia intende affrontarlo, pur nella consapevolezza della difficoltà di elaborare strumenti di ricerca che, da una parte, garantiscano l'individuazione di elementi utili e validi; e che, dall'altra parte, siano utilizzabili da una competenza professionale, quale quella docente, che dispone di una formazione limitata nel campo della ricerca qualitativa e quantitativa.

L'operazione di autovalutazione richiesta dalla normativa (elaborazione del Rapporto di Autovalutazione, DPR 80/2013) costituisce, come già si è detto, l'occasione per confrontarsi con il problema.

Il RAV propone infatti, nel Quadro di riferimento, l'analisi di tre dimensioni – Esiti, Processi, Contesto – che si specificano in precise aree; all'interno della dimensione dei Processi, l'area Pratiche educative e didattiche si struttura intorno a sot-

toaree, una delle quali tematizza le strategie di inclusione e differenziazione.

Il RAV propone un criterio di qualità come riferimento: la scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento.

Alla luce dell'esperienza inclusiva e riflessiva praticata e posta quale mission in una delle scuole dell'Istituto, emergono immediatamente alcuni dubbi: innanzitutto, le dimensioni relative all'inclusione proposte dal RAV, confinate in un settore specifico e a sé stante, non sembrano rispondere a un'idea di inclusione ampia, pervasiva, diffusa; in secondo luogo, i docenti ritengono che l'atteggiamento inclusivo non possa essere diretto unicamente agli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali, al fine di ristabilire una situazione di 'normalità', ma debba essere caratteristica distintiva dell'atteggiamento docente e dell'organizzazione didattica generale e complessiva.

Si ritiene infatti che tale atteggiamento si collochi in un'idea di scuola che radica il senso della sua esistenza in valori inclusivi, i quali innervano un'organizzazione globale e delle strategie condivise che prendano forma e significato in ciò che succede quotidianamente in classe, cioè nelle pratiche didattiche.

L'inclusione, insomma, non è ritenuta un settore specifico di attività della scuola come la struttura del RAV sembrerebbe suggerire.

Alla luce di tale impostazione, il gruppo di lavoro che si occupa dell'autovalutazione decide di coinvolgere tutto l'Istituto in un'analisi sull'effettiva capacità inclusiva e assume come strumento di lavoro l'Index per l'inclusione. L'adattabilità degli indicatori, la sua forza propulsiva sul piano del coinvolgimento, la capacità di cogliere i livelli cooperativi fra i soggetti vengono ritenuti elementi di affidabilità dello strumento in relazione agli obiettivi conoscitivi che la scuola si pone.

Il Nucleo di autovalutazione – costituito da dirigente scolastico, collaboratore vicario, DSGA, docenti referenti delle diverse scuole che costituiscono l'Onnicomprensivo - integra, quindi, al suo interno, il coordinatore del Gruppo di Lavoro sull'Inclusione. L'organizzazione si struttura per livelli progressivi, arrivando a coinvolgere tutte le articolazioni e le componenti che fanno riferimento all'istituzione scolastica: il Nucleo di autovalutazione, i Collegi dei docenti al completo, la comunità di genitori e allievi.

Per il personale ATA viene elaborato uno specifico questionario da parte del Nucleo, in quanto si considera importante la sua presenza attiva (e ciò avviene per la prima volta) alla definizione incrociata delle dinamiche relazionali e partecipative.

Gli strumenti usati per docenti, genitori e studenti sono quindi i seguenti:

- gli indicatori con le domande dell'Index (T. Booth e M. Ainscow, ed. Erickson, 2008) con lievi adattamenti ai destinatari e al contesto operati dai membri del NAVI, proposti attraverso questionari online e, in alcuni casi, cartacei;

- quattro focus group rivolti a docenti e a studenti per approfondire alcune questioni di rilievo emerse dai questionari-Index.

Ai focus group vengono invitate le rappresentanze di studenti e genitori delle classi terze delle due scuole secondarie di secondo grado numericamente più significative dell'Istituto. Si elabora un protocollo, con indicazioni su criteri di composizione dei gruppi, durata, modalità e setting d'aula, in base al quale alcuni docenti del NAVI gestiscono l'incontro; la coordinatrice assume la funzione di osservatrice e verbalizzatrice.

Gli elementi da sottoporre a discussione sono in parte comuni (tre emersi come problematici nell'Istituto in generale) e due specifici di scuola:

- penso che gli insegnanti si comportino con giustizia quando puniscono qualche alunno;
- agli insegnanti piace lavorare in tutte le loro classi;
- gli alunni solitamente sanno cosa verrà insegnato nella lezione successiva;
- sto imparando molto in questa scuola;
- penso che questa sia la migliore scuola della zona;
- insegnanti e alunni si trattano con rispetto;
- l'insegnante di sostegno cerca di aiutare tutti gli alunni quando sono in difficoltà;

- viene fatto tutto il possibile per prevenire e contrastare il bullismo;

- gli insegnanti non fanno caso ai miei errori se vedo che mi sto impegnando al meglio.

Ciascun focus group affronta i diversi elementi da due prospettive:

- perché secondo voi questo punto risulta elemento di criticità della scuola?

- Come prefigurate possibili sviluppi positivi e cambiamenti per migliorare la situazione?

I risultati dell'operazione complessiva vengono presentati e discussi nel Collegio docenti finale; in quello Onnicomprensivo sono proposti gli aspetti generali, nei singoli Collegi di scuola le rispettive specificità emerse.

Al termine, tutto il materiale viene depositato nella piattaforma di comunicazione della scuola, a disposizione di tutti i docenti e, in particolare, dei referenti delle diverse articolazioni del Collegio per favorirne la consultazione e l'utilizzo in ottica di miglioramento. È prevista una restituzione agli studenti e ai genitori.

Risultati e materiali prodotti

Il primo risultato positivo riguarda sicuramente l'ampia partecipazione al sondaggio.

Hanno infatti risposto 1232 soggetti, di cui

- scuola primaria: 38 alunni (totale partecipazione delle classi 2[^] e 5[^], scelte come classi campione) e 32 genitori;
- scuola secondaria di primo grado: 461 allievi e 287 genitori;
- scuola secondaria di secondo grado (liceo): 188 studenti e 106 genitori;
- 98 docenti;
- 22 ATA.

La partecipazione ha documentato il forte interesse e coinvolgimento delle componenti e posto le premesse per una potente ricaduta di informazioni e per una interlocuzione attiva su alcuni aspetti di criticità emersi. L'Index ha infatti permesso di approfondire le conoscenze del contesto di riferimento in ottica processuale/evolutiva e attraverso elementi di natura qualitativa.

L'analisi delle risposte ha permesso di individuare le diverse percezioni da parte delle singole componenti su ciascun elemento sottoposto a indagine; ma anche la possibilità di confronto fra le opinioni delle varie componenti su uno stesso elemento.

Ha evidenziato inoltre la presenza di 'aree grigie' (i 'non so' in numero elevato su un determinato ambito), che sono particolarmente presenti in alcune risposte date dai genitori e che richiedono un'attenzione specifica da parte della scuola.

Confrontando le modalità di risposta delle differenti componenti, si rileva anche un diverso gioco fra consenso e disaccordo: in particolare si afferma una forte capacità critica da parte degli alunni e degli studenti della scuola.

Alcune domande, che hanno dato luogo a risultati intermedi, sottoposte a focus group, hanno permesso di scoprire problematiche velate da ambiguità. Ad esempio, risultava non elevato il numero di risposte relativo ai timori di bullismo; tuttavia, un confronto diretto nel focus group ha permesso di individuare dinamiche nascoste e silenti, che andranno affrontate.

Il risultato complessivo non è di poco conto: la scuola 'don Milani', nella sua funzione sperimentale, aveva già affrontato il tema del curricolo sommerso nella propria riflessione interna, senza tuttavia riuscire a instaurare relazioni virtuose tra l'analisi teorica del costrutto e la rilevazione di tracce concrete ed evidenti nell'azione didattica.



Figura 2. Interrogativi sul curricolo implicito

Grazie all'Index si sono individuati chiaramente elementi di curricolo sommerso che incidono in maniera silenziosa ma decisiva sugli apprendimenti: gli studenti segnalano la loro percezione di elementi di iniquità nel trattamento da parte degli insegnanti e chiedono attenzione soprattutto per alunni di fascia debole e, in particolare, con problemi legati al comportamento in classe. In riferimento a tale rilievo, come a qualcun altro, sia alunni che genitori evidenziano capacità di porsi nei panni dei docenti, cogliendo elementi di complessità professionale soprattutto sul piano della gestione delle emozioni allorché si ha a che fare con situazioni difficili; tuttavia, chiedono

con forza il dialogo con la componente insegnante al fine di affrontare i problemi emersi in modo risolutivo e migliorare ulteriormente la capacità di accoglienza dell'istituzione. Essa risulta tuttavia già positiva: tutte le componenti della scuola sono concordi in tal senso.

I risultati emersi hanno implementato le sezioni del RAV relative alle priorità e alle azioni di miglioramento: si è agito in osservanza della richiesta ministeriale di individuare nei risultati gli oggetti di miglioramento, ma tra gli obiettivi di processo si è collocato prioritariamente il lavoro di cura delle fasce deboli che investirà non solo l'area della progettualità strettamente disciplinare, ma metterà al centro del dibattito interno l'ambiente di apprendimento nelle sue varie dimensioni, più e meno esplicite.



Figura 3. L'individuazione delle priorità

Fra i risultati, meritano di essere segnalate alcune domande rimaste per ora senza completa risposta: l'Index possiede potenzialità pervasiva nei confronti di più aree del RAV? È possibile mettere a fuoco altre aree attraverso l'ottica inclusiva? È corretto osservare processi di natura diversa attraverso la lente dell'inclusione? A quali condizioni?

Ancora: come integrare politiche, pratiche e culture?

E infine, la domanda che si pone al governo del cambiamento in ottica di inclusione: come agire perché la prospettiva inclusi-

va sia efficace per il raggiungimento di traguardi e priorità e come rilevarne la portata?

Sarà l'attuazione del piano di miglioramento a fornire ulteriori risposte.

I materiali prodotti:

- questionari Index (indicatori e domande di riferimento) adattati al contesto per docenti, studenti e genitori;
- un questionario specifico rivolto al personale ATA di elaborazione interna;
- versione digitale (con utilizzo di Google Drive Moduli) e cartacea dei questionari;
- file Excel con i dati (risposte, percentuali, osservazioni inserite nelle domande aperte) di ciascun questionario;
- modelli delle comunicazioni informative per tutte le componenti coinvolte, confluite dell'archivio della scuola per riuso futuro;
- protocollo per i focus group;
- ppt di presentazione con analisi dei risultati per il Collegio docenti e relativa relazione.

Bibliografia

Allulli G., Farinelli F., Petrolino A (2013), L'Autovalutazione di Istituto, Guerini e Associati, Milano

Booth T., Aisnscow M. (2008), L'Index per l'inclusione, Erickson, Trento

Booth T., Aisnscow M. (2014), Nuovo Index per l'inclusione (a cura di F. Dovigo), Carocci, Roma

European Agency for Development in Special Needs Education (2012), Profilo dei docenti inclusivi, Odense, Danimarca, disponibile all'indirizzo:

https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (accessibile 14 marzo 2016)

Faggioli M. (2014), Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità, ed. Junior-Spaggiari, Milano

Rivista dell'Istruzione, Numero monografico BES, n. 1-2/2014

Rivista dell'Istruzione, Numero monografico Autovalutazione, n. 1-2/2015

Scuola don Milani (2014), Progetti su inclusione e bisogni educativi speciali, Genova, disponibili all'indirizzo: <http://www.donmilani.wikischool.it/index.php/ricerche-e-pr>

oggetti (accessibili 14 marzo 2016)

<http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

La partecipazione sociale e l'abitare indipendente. Il disabile adulto e gli appartamenti a bassa soglia. Il caso del GAP di Bologna.

V. Friso, T. Tinarelli

Università degli Studi di Bologna- valeria.friso@unibo.it

Cooperativa Sociale Cadiati Bologna-
tiziana.tinarelli@studio.unibo.it

Keywords

Inclusione, disabilità adulta, vita indipendente

Descrizione generale del contesto, obiettivi

I cittadini con disabilità in Italia sono una parte considerevole della popolazione (nel 2013, circa 13 milioni di persone dai 15 anni in su e più risultavano avere limitazioni funzionali, invalidità o cronicità gravi; complessivamente si tratta del 25,5%

della popolazione residente di pari età. Fonte ISTAT, 2013). Per queste persone, l'interazione tra condizioni di salute e fattori ambientali può tradursi in restrizioni dell'inclusione sociale che rischia di escludere dalla possibilità di esercitare appieno il proprio diritto di cittadinanza e di partecipazione alla vita pubblica, diritti tutelati dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

La Pedagogia Speciale che si occupa dei processi inclusivi, pone particolare attenzione al contesto e alla persona nel suo sviluppo; pertanto, il suo impegno è quello di studiare e promuovere quelli che Andrea Canevaro chiama "sentieri" (Canevaro, 2006) che facilitano lo sviluppo delle persone, al fine di promuovere la loro piena partecipazione alla vita sociale. Il compito della Pedagogia Speciale è quello di guardare alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica; prendere in considerazione le persone nelle dimensioni esistenziali proprie; intervenire prima sui contesti e poi sull'individuo (co-responsabilità); trasformare la risposta specialistica in ordinaria, rifacendosi al costrutto di empowerment, il quale mette al centro di tutti i processi decisionali la persona considerata e i suoi familiari (Caldin, 2007). Tutto ciò porta la riflessione a vedere come la nostra società trovi ancora difficoltà a considerare il disabile come persona, ma sia ancora legata a retaggi storici in cui il disabile è stato oggetto di vere e proprie rappresentazioni sociali distorte (Lepri, 2012).

Il contesto attuale non sempre favorisce una partecipazione piena che porta all'esercizio di un'autonomia possibile e ad una vita indipendente a seconda delle possibilità, concetti pre-

gnanti della logica che emerge dall'ICF. Nonostante questo, alcune esperienze, nel contesto italiano, stanno cercando di andare verso questa direzione promuovendo le abilità sociali e lavorative delle persone adulte con disabilità. Un esempio di esperienza che sta avanzando ed evolvendo nel tempo prefigurandosi come buona pratica è quella del Gruppo Appartamento ABS a Bologna gestito da una Cooperativa Sociale sul territorio bolognese.

Il primo Gruppo Appartamento nasce nel 1986 per accogliere cinque utenti che erano usciti dal reparto 7H dell'Ospedale Psichiatrico Roncati di Bologna, con la prospettiva di una casa per uscire dal manicomio. Gli operatori della Cooperativa CADIAI, dell'Ospedale e del servizio ASL territoriale credevano fortemente in un modello di società fortemente solidale, capace di accogliere in sé la diversità e farne tesoro. Nel 2008 il gruppo appartamento S. Isaia, si sposta presso il Centro Poli-funzionale Ancona, sempre a Bologna e, al suo interno, vengono inseriti ragazzi con disabilità medio/lievi, con la prospettiva di raggiungere i seguenti obiettivi:

1. di una casa per uscire dalla propria residenza, lasciare la propria famiglia di origine;
2. andare a vivere con coetanei;
3. per sperimentare forme di autonomia dell'abitare;
4. ma sempre con la presenza dell'operatore nelle ore pomeridiane e notturne.

Nel 2010, all'interno di un condominio di proprietà della Bonifica Renana, nasce il Gruppo Appartamento ABS. ABS significa A Bassa Soglia perché la presenza degli operatori è limitata alle sole ore pomeridiane. In questo gruppo appartamento vengono accolti quattro ragazzi con disabilità lievi: l'idea che sta alla base di questo progetto è la coabitazione di un gruppo di pari che possa sviluppare, attraverso la convivenza, un progressivo incremento delle autonomie. Nel novembre 2015 apre il Gruppo Appartamento Pausini con le stesse caratteristiche del Gap precedente, ma rivolto a 4 ragazze disabili. Queste ragazze provengono da un'esperienza di abitare in autonomia presso la Fondazione dopo di Noi legata all' ANFFAS.

Attività e strumenti

Il Gruppo Appartamento ABS, situato a Bologna e nato nel 2010, è un gruppo appartamento "a bassa soglia". Dopo questi primi anni di esperienza, nel 2014 è stato avviato un processo di riflessione al fine di evidenziare quali esperienze maturate in ambito di accompagnamento educativo sono trasferibili anche in altri contesti e quindi possono definirsi buone pratiche. La prima parte di questo processo ha portato ad evidenziare quali sono le caratteristiche, gli atteggiamenti e le competenze che le figure professionali educative dovrebbero avere per permettere un raggiungimento nel più alto grado possibile dell'autonomia da parte degli inquilini dell'appartamento "a bassa soglia".

Attualmente il Gruppo Appartamento, caratterizzato da obiettivi trasparenti e da un'organizzazione attenta degli spazi e dei

tempi, è abitato da quattro utenti disabili in carico al Servizio U.S.S.I. Disabili AUSL di Bologna.

In questo contributo verranno riportati gli esiti emersi dall'analisi di alcune delle attività dell'appartamento e gli strumenti messi a punto nel corso degli anni in un'ottica di inclusione sociale e lavorativa delle persone che vi abitano.

Attraverso uno studio di caso e attraverso le voci delle persone che abitano nell'appartamento e degli educatori che vi lavorano, esploreremo i risultati raggiunti a fronte degli obiettivi individuati in fase iniziale che riguardano: supportare queste persone, a non "smarrire" la strada e a trovare metodi per favorire la loro inclusione sociale; accompagnarli ad avere una vita autonoma, lavorando su una reale consapevolezza delle proprie capacità e delle proprie carenze, coinvolgerli in quanto cittadini attivi. Caratteristica peculiare di questo servizio è la presenza degli operatori che è limitata alle sole ore pomeridiane per consentire agli utenti di svolgere una vita più responsabilizzata.

La programmazione delle attività personalizzate, la tempestività nel dare risposte adeguate e congruenti, l'affrontare insieme agli utenti il rischio di una scelta nel rispetto di un percorso di vita autonomo, sono elementi fondamentali, "ma" non semplici nè automatici, da perseguire.

Le fasi del lavoro presentato sono:

- fase prima: descrizione delle mansioni dell'organico presente in appartamento e della scansione del tempo;

- seconda fase: individuazione degli elementi imprescindibili nella supervisione e nella formazione dei professionisti che intervengono;

- terza fase: lettura degli strumenti e raccolta delle metodologie utilizzate dagli educatori per relazionarsi in modo costruttivo con gli utenti della struttura;

- quarta fase: interviste agli abitanti dell'appartamento;

- elaborazione di un elenco di competenze legate all'educazione per gli operatori che lavorano con le persone con disabilità.

Risultati e materiali prodotti

Il lavoro ha raggiunto diversi risultati tra cui, primo in ordine di importanza, ha permesso di sistematizzare buone azioni permettendo di passare da semplici esperienze a buone prassi. Per individuare una buona prassi ci rifacciamo a quanto Andrea Canevaro propone: "un gran numero di buoni esempi fornisce "buone prassi"? Una risposta affermativa scambia la direzione "buona prassi" per quello che non è. Molti buoni esempi possono essere certamente d'aiuto per arrivare ad individuare una "buona prassi", che risulterà dalle costanti organizzative riproducibili presenti nei buoni esempi e disposte in modo da risultare un modello organizzativo praticabile ordinariamente da tutti. Comprendiamo, nel termine "tutti" le differen-

ze: di genere, di età, di cultura, di abilità. Non si tratta quindi la situazione eccezionale, l'esempio straordinario, il caso unico, ma la normalità delle diversità" (A. Canevaro, 2006).

La persona disabile deve mettersi in gioco per raggiungere un'inclusione sociale fatta di autonomia attraverso azioni che avvengano all'interno di un progetto di vita condiviso da una rete tanto più ampia e inserita in un contesto di realtà, quanto più efficace e collaborativa. Relazioni sociali significative, nuovi contesti abitativi, di lavoro, di tempo libero sono elementi emersi come imprescindibili. L'inclusione sociale rappresenta cornice e sfondo all'interno dei quali acquista senso il progetto di vita di ogni persona, e, a maggior ragione, delle persone con disabilità. L'adattamento creativo che l'inclusione richiede ha necessità di finalità chiare ma anche di metodi condivisi attraverso l'integrazione di strumenti comunicativi (come ad esempio quelli informatici), l'integrazione delle conoscenze, connesse con i diversi contesti che vanno a costruire uno sfondo integratore.

Lo sfondo integratore funziona come spazio transazionale, contenitore affettivo e zona di sviluppo prossimale e deve sempre essere presente nel pensiero delle figure educative.

Il lavoro di rilevazione delle buone pratiche del Gruppo Appartamento ABS ha permesso anche di individuare le caratteristiche e le competenze che gli educatori che vi lavorano dovrebbero avere per sviluppare quel cambiamento logico richiesto dall'approccio inclusivo. In questo modo la rilevazione delle esperienze che sono diventate buone pratiche ha permesso di

stilare una sorta di elenco ragionato di competenze trasferibili anche in altri contesti educativi che promuovono inclusione sociale.

Bibliografia

ISTAT, Inclusione sociale delle persone con limitazioni funzionali, invalidità o cronicità gravi. Periodo di riferimento Anno 2013. <http://www.istat.it/it/archivio/165366> Pubblicato il 21 luglio 2015

ONU (Assemblea generale) (2006) Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, New York.

World Health Organization, International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001.

Avalle U., Cassola E., Maranzana M. (1997), Cultura pedagogica, la storia, Cuneo, Paravia.

Bello T. (2005), Catechesi, Padova, Messaggero.

Brofenbrenner U. (2005), Ecologia dello sviluppo umano, Bologna, Il Mulino.

Brunori L., Raggi C. (2007), Le Comunità Terapeutiche, tra caso e progetto, Bologna, Il Mulino.

Canevaro A. (2006) Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi). Trento: Erickson.

Caldin R. (2007) Introduzione alla pedagogia speciale. Padova: Cleup.

Chiosso G. (a cura di), Ellerani P., Milani P., Moscato M.T., Rivoltella P.C., (2013), Luoghi e pratiche dell'educazione, Pomezia (RM), Mondadori Università.

Contini M., Genovese A. (1997), Impegno e conflitto, Firenze, La Nuova Italia.

Friso V.; Caldin R. (2014) Capability, work and social inclusion, «Procedia: Social & Behavioral Sciences», n. 116, pp. 4914 - 4918

Lepri C. (2012) Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili. Milano: Franco Angeli.

Gardou G., (2006), Diversità, vulnerabilità e handicap, Trento, Erickson.

Goussot A. (a cura di) (2009) Il disabile adulto, anche i disabili diventano adulti ed invecchiano. S. Arcangelo di Romagna (RN): Maggioli.

Ianes D. (2006) La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. Trento: Erickson.

Lolli F., Pepegna S., Sacconi F. (a cura di) (2010), Disabilità intellettiva e sessualità, Milano, Franco Angeli.

Montobbio E., Lepri C. (2000), Chi sarei se potessi essere, la condizione adulta del disabile mentale, Tirrenia (PI), del Cerro.

Capelli E. (2014), Progetto "Abitare insieme", 40° C.A.D.I.A.I. Il Welfare che cresce.

"Percorsi di vita autonoma", Convegno C.A.D.I.A.I., 21 maggio 2013.

Scoop, periodico bimestrale C.A.D.I.A.I., 03/2010.

Shaffer H.R. (2005), Psicologia dello sviluppo, Milano, Raffaello Cortina.

L'inclusione della scuola nella rete territoriale per includere le risorse educative

S. Mangiacotti, L.Mercadante

T. Cometa – coop. Il Manto di Como; coop Praticare il Futuro di S. Giuliano Milanese; CNIS_MI_PV
stefano.mangiacotti@puntocometa.org
loremercadante@gmail.com

Keywords:

Integrazione percorsi scolastici, indicatori di processo delle competenze, pro-jecto, scelta, auto-co- valutazione, curriculum e bilancio delle competenze contestualizzate

Descrizione generale del contesto, obiettivi :

Cometa, coop. il Manto di Como, propone un servizio di prevenzione primaria rivolto a famiglie con minori in età compresa tra i 6 e i 14 anni; per un centinaio bambini e ragazzi italia-

ni e stranieri (per il 48%) su richiesta spontanea della famiglia, della scuola o dei servizi di neuropsichiatria infantile o inviati dai servizi sociali (tutela minori).

Il servizio prevede:

- per le famiglie: momenti di incontro formali ed informali, anche nella modalità del mutuo- aiuto, incontri individuali e di gruppo con specialisti in ambito psico-pedagogico, laboratori disciplinari per le mamme che vogliono comprendere come attivare processi di apprendimento attraverso il gioco.
- per i ragazzi: il prelievo dei ragazzi dalla scuola; il pranzo/merenda; l'accompagnamento allo studio, gruppi di 3/4 ragazzi e un educatore/insegnante; laboratori disciplinari, per potenziare le competenze possedute da ogni singolo nel gruppo attraverso un lavoro di coscienza di sé; compiti autentici, quali contributi dei ragazzi alla vita della comunità civile.
- per gli educatori di Cometa: di instaurare dialoghi frequenti con la famiglia, gli insegnanti della scuola e coi servizi territoriali; di organizzare per i ragazzi gruppi di interesse e per fasce di età per l'esecuzione dei compiti; di elaborare per ogni ragazzo PEI/PSP Contestualizzati; una formazione permanente per essere un terreno fertile a processi innovativi e a processi di ricerca-sperimentazione sul campo.

- per l'equipe educativa: un'organizzazione forte sul monitoraggio di tutti i soggetti che si avvicinano nel percorso educativo del singolo ragazzo
Una proposta educativa che trova nella "Bellezza", che è per tutti, il suo naturale dipanarsi.

Praticare il Futuro di S Giuliano Milanese, proporre un servizio educativo che si avvale di un contesto agricolo, ambiente che si lega al concetto di “Bellezza” perché come “maestra” fa sì che ogni persona-alunno o educatore possa essere sensibile alla sua salvaguardia.

Il servizio prevede una “integrazione scuola” dove le famiglie e quindi i loro figli, possono esercitare il diritto di “scelta educativa” integrando la quotidianità scolastica con la scuola in cascina, con lo scopo di sviluppare nei bambini e i ragazzi una coscienza critica sulle competenze cognitive, pratiche, metacognitive, emotive e civico-relazionali, proprie ed altrui.

Obiettivi

Attraverso un approccio relazionale pari tra soggetti educativi territoriali e tra persone, anche se con differenti ruoli, stabilire interazioni comunicative basate sul voler comprendere reciprocamente:

- i processi di apprendimento e le competenze attivate, per poterli riconoscere, monitorare e potenziare
- se e come la dichiarazione di uno scopo comune al gruppo, e le strategie individualizzate pensate dall'educatore per ogni singolo alunno-gruppo, mobilitano idee -pro-jecto- da parte di ogni ragazzo; obbligano il singolo o gruppo alla sua scelta e quindi alla conseguente pianificazione-realizzazione; riconoscono il contributo specifico di ciascuno alla riuscita del projecto pensato dall'educatore, dichiarato nello scopo

- che gli indicatori di processo descritti da specifiche teorie relative all'epistemologia disciplinare, sono indispensabili nelle forme di auto-co apprendimento e auto-co-valutazione in quanto ne illustrano il contesto e quindi la reciproca auto-regolazione (metacognizione e consapevolezza)
- che le dimensioni della competenza di ogni singolo studente, messa a confronto con le dimensioni espresse dalle competenze del gruppo di appartenenza, concretizza la coscienza di sé.

Descrizione delle attività e strumenti

Il percorso svolto dal singolo ragazzo/a in un contesto altro della scuola, si avvale della dichiarazione di uno scopo condiviso, relativo a una teoria disciplinare che ne descrive gli indicatori di processo delle competenze, anche civiche; della descrizione di strategie individualizzate pensate dall'educatore per ogni alunno; del monitoraggio in entrata, itinere, uscita del percorso, e dei prodotti realizzati al meglio delle possibilità del ragazzo in quel momento.

La valutazione metacognitiva della competenza, quale intreccio della dimensione conoscitiva, operativa ed emotivo-socio-relazionale-civica, condivisi gli indicatori, avviene nell'interazione tra tre soggetti: l'autore, che esprime la propria autovalutazione, il gruppo di appartenenza e l'educatore che in base a quanto è realmente accaduto poco prima, conferma o confuta quanto detto dal soggetto autore. Un dialogo tra un pensiero interno e un pensiero esterno di possibilità; cercando di rom-

pere il circuito dell'“impotenza appresa”. Il curriculum che ne deriva, redatto con e per il ragazzo, è presentato oltre che alla famiglia, alla scuola di provenienza. Tale curriculum detto orizzontale –cioè extrascolastico- e il conseguente Bilancio delle competenze realizzato da Cometa e da Praticare il futuro, enti formativi presenti nel territorio comasco e nell'interland milanese, (come richiesto dalle Indicazioni Ministeriali sul curriculum), valorizza l'esperienza educativa vissuta da ogni alunno-a, utile ad integrare il curriculum scolastico, come sollecitato dalla scheda di Certificazione delle Competenze, (punto 13). In tal modo la scuola può riappropriarsi del ruolo di gestore di un valore culturale, custodendo e valorizzando i percorsi personalizzati di ogni alunno

A titolo esemplificativo, presentiamo il curriculum orizzontale o bilancio delle competenze e degli apprendimenti extra-scolastici che mostra:

1. le domande-chiave poste ai ragazzi per l'avvio dell'attività
2. la condivisione dei singoli processi da monitorare
3. gli effettivi processi attivati da ciascun ragazzo visibili a tutti
4. i singoli progress di auto-co-regolazione tra un incontro e l'altro
5. la generalizzazione dei processi e quindi il loro riconoscimento permette il transfert in altri contesti

Questo curriculum padroneggiato dall'alunno può essere da lui stesso raccontato all'insegnante e alla scuola la quale, per essere inclusiva, deve riconoscere i processi raccontati e monitorati dal ragazzo e assumerli.

I laboratori proposti, cucina e falegnameria, sono “di estrema importanza per lo sviluppo di un'adeguata visione della matematica, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo”, Nei laboratori viene chiesta a monte di ogni attività la stima, ossia di attivare quell'atteggiamento naturale che si mette in atto quando ci si trova in certe situazioni, magari di pericolo, la quale se consapevole permette prima di richiamare atti utili e successivamente di controllare i propri comportamenti.

Risultati e materiali prodotti

Prodotto e risultato primario dell'esperienza è il Bilancio delle competenze che viene redatto in due momenti (Gennaio e Maggio) e acquisito dalla scuola frequentata da ciascun bambino. Il bilancio restituisce tutto il percorso, monitorato, svolto dal ragazzo in un preciso contesto. Contiene le strategie che egli ha usato, il suo livello di organizzazione e i prodotti che ha realizzato al meglio, poiché, se valorizzati, sarà in grado di ripeterne i processi e generalizzarli nel prossimo futuro. Il curriculum è redatto con e per il ragazzo stesso, che essendone il proprietario, può a sua volta dividerlo con la famiglia e con la

scuola. Rappresenta quindi il curriculum orizzontale, cioè extra-scolastico realizzato da un ente formativo presente nel territorio. Attraverso il riconoscimento delle competenze sono stati co-auto-monitorati alcuni processi, agendo pertanto azioni meta cognitive in base alle quali aprire un dialogo tra un pensiero di disistima e un pensiero di possibilità. Si tratta di un documento di valutazione formativa, non giudicante, in cui ciascun bambino si auto valuta e i suoi compagni e gli educatori co-valutano l'azione agita in quel momento.

Si rende in tal modo conto del senso dell'ottica laboratoriale come "luogo fisico e come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive; impara implicitamente, facendo, il "metodo della ricerca basato sulla ipotesi- confutazione"

Il bilancio racchiude quanto monitorato nei laboratori e descrive i processi attivati in ambito matematico per affrontare e porsi problemi significativi, per esplorare e percepire relazioni e strutture, il processo di stima nonché il lo sviluppo della consapevolezza di se che influisce sull'attivazione di dinamiche personali economicamente significative e stimola elementi di auto-regolazione del comportamento.

Ulteriore esito dell'esperienza è rinvenibile nella risposta della classe che utilizzerà quanto prodotto dal ragazzo e dall'inse-

gnate che acquisirà il bilancio delle competenze redatto dall'alunno e integrerà con la sua valutazione il curriculum dello studente.

Bibliografia

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.

Albanese O., Mercadante L., (2010), L'Inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare. Junior, Mi

Canevaro A., Potenziali individuali di apprendimento. La Nuova Italia, Firenze

Mercadante L., (2007), a cura di, Coprogettare l'apprendimento. Carocci, Roma

Pellerey M., (2001), Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro, in C. Montedoro, a cura di, Dalla pratica alla teorie per la formazione : un percorso di ricerca epistemologica, Franco Angeli, Milano

Vygotskiy L.S., (1974) Pensiero e linguaggio. Giunti Barbera, Firenze

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.

Fornasa, W. (2008), Processi di inclusione/ esclusione sociale. Presentazione al convegno, Andiamo a scoprire il disagio, Asti, 24 ottobre 2008.

Medeghini, R. (2006). Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli integratori di qualità per l'inclusione. Firenze: Vannini.

A ciascuno la sua Kryptonite. Supereroi e disabili in aula: un progetto in Brianza

R. Mantegazza

Università di Milano-Bicocca
Dipartimento di Medicina e chirurgia

raffaele.mantegazza@unimib.it

Keywords:

Supereroi, scuola primaria, disabilità psichica e fisica

Descrizione generale del contesto, obiettivi

Il progetto nasce da una collaborazione con una Onlus che da anni lavora sulla disabilità, Fondazione Stefania di Lissone (MB) e con la scuola primaria di Macherio (MB), in particolare due classi terze, nell'anno scolastico 2014/15. Si è deciso di

trattare il tema dei supereroi perché è parso adatto ad affrontare la questione del rapporto con il corpo e con le sue iper- o dis-abilità. Si è voluto mostrare come il corpo del supereroe sia in qualche modo a sua volta “disabile” proprio perché “iperabile” e dunque a disagio in una società che ha stabilito in qualche modo a priori la “normalità” dei soggetti e diffida di qualunque presunta “deviazione” da tale normalità. A partire da una riflessione su ciò che è considerato super-, iper- o dis- nella nostra società l'obiettivo era condurre una analisi insieme ai bambini di quanto la normalità sia un concetto del tutto relativo e invece sia proprio la specificità di ciascuno con le sue abilità, a dover essere ogni volta presa in considerazione. Il punto di forza del progetto è stata la presenza in aula per tutte le attività di persone disabili, come verrà chiarito sotto. Altro punto notevole è stata la collaborazione con la scuola primaria che ha fortemente creduto nel progetto, lo ha inserito come punto di forza nella sua programmazione e lo ha poi utilizzato a livello didattico nei mesi successivi.

Descrizione delle attività e strumenti

Le attività hanno previsto un intervento in due classi terze di scuola primaria. Il progetto si è snodato in due fasi e ha interessato tutto l'anno scolastico, Tutti gli incontri hanno visto la partecipazione di persone disabili e di educatori della Fondazione Stefania; le persone disabili hanno interagito con i gruppi e hanno svolto una attività di documentazione fotografica.

La prima fase è consistita in un laboratorio sul tema dei supereroi. I bambini sono stati anzitutto stimolati a presentare i loro sss preferiti, e a spiegare per quale motivo li preferiscono. Si è poi passati a cercare di analizzare i disagi che il superpotere specifico causa al supereroi nei suoi rapporti sociali e a capire come anche il supereroe sia in realtà considerato un “diverso” dalla società nella quale vive.

Un secondo momento è consistito nella attribuzione a ciascun bambino di un suo specifico superpotere: ogni bambino ha scelto un superpotere che vorrebbe avere, gli si è chiesto di immaginare di avere conseguito questo superpotere, di raccontare in quale situazione ha scoperto di averlo, e quali sono i motivi per cui l’ha scelto. Anche in questo caso si è chiesto ai bambini di analizzare gli eventuali lati negativi e i disagi che il superpotere potrebbe provocare loro. Il terzo incontro ha poi portato alla realizzazione del supereroe collettivo di classe: in sottogruppi i ragazzi hanno deciso l’identità di questo nuovo supereroe, e nello specifico quale superpotere ha e come l’ha acquisito; come si chiama; come è vestito quando è supereroe quali altri supereroi frequenta ; chi sono i suoi nemici storici, quali armi hanno ecc.; qual è il suo punto debole e come fa per nasconderselo; dove vive, cosa fa nella vita quotidiana quando non è “super”, se è fidanzato. Infine si è costruita una storia collettiva con il supereroe come protagonista

La seconda fase dell’attività ha visto un laboratorio di costruzione di burattini; il maestro che ha condotto i lavori ha poi portato i ragazzi a costruire un burattino specifico con le fattez-

ze di un supereroe. Il tutto è poi stato presentato ai genitori e alla cittadinanza in una iniziativa pubblica-

Risultati e materiali prodotti

I ragazzi hanno potuto riflettere non solo sul tema della disabilità e della integrazione ma anche e soprattutto sulla questione della presunta definizione di “normalità” a livello corporeo e psichico. Un risultato non previsto ma molto positivo è stata la riflessione sulla immagine di sé dei ragazzi che emergeva dal superpotere che sceglievano di attribuirsi, spesso legato a insicurezze o a percezioni di inadeguatezza fisica che con estrema delicatezza sono poi state indagate durante il percorso.

Le due classi interessate al progetto hanno prodotto:

- disegni e storie relativi ai supereroi individuali e al supereroe collettivo
- i burattini prodotti nel laboratorio
- un momento di socializzazione del burattino in una narrazione finale destinata ai genitori e alla cittadinanza
- una riflessione teorico-pedagogica sui lavori svolti

Bibliografia

- Bonazzi, Cavallo, Favilli, “Le paure segrete dei supereroi”, De Agostini, 2015
- Barbieri, Ferrari, “Guida ai supereroi Marvel”, Odoja 2015
- Mantegazza, “Manuale di pedagogia interculturale”, Angeli, 2006

Un'esperienza di Peer Education ai Corsi di Idoneità diurni del Polo Manzoni del Comune di Milano: non essere esclusi e non restare indietro

M. Marcarini, R. Anelli, V. Gallini

Università degli Studi di Bergamo; Polo Manzoni - PACLE/ITE - Comune di Milano; - Corsi di Idoneità diurni - Comune di Milano

mariagrazia.marcarini@unibg.it

Keywords:

Apprendimento tra pari; Peer Education; dispersione scolastica; adolescenti a rischio; Corsi di idoneità e di recupero –Polo Manzoni – Comune di Milano;

Descrizione generale del contesto, obiettivi

L'intervento descritto, nell'ottica "nessuno deve essere lasciato indietro o escluso", è un'esperienza di Peer Education,

cioè "educazione tra pari", una strategia educativa che attiva un processo di passaggio di conoscenze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri attraverso attività educative informali. Deriva dall'esperienza dei gruppi di mutuo-aiuto (Ghittoni&Gnemmi 2004), modello di relazione positiva già sperimentato da Pestalozzi con i suoi ragazzi a Yverdon e da Don Milani.

Il progetto è nato per supportare alcuni studenti del primo biennio dei Corsi di Idoneità Diurni del Polo "Manzoni" del Comune di Milano, fortemente voluti dall'Assessore all'Educazione, nei due indirizzi Tecnico-Amministrazione, Finanza e Marketing e Professionale Socio-Sanitario. Il Polo "Manzoni" presenta una situazione complessa e unica a livello nazionale: è un'istituzione pubblica dove convivono realtà scolastiche diverse: Liceo Linguistico Manzoni, PACLE/ITE Manzoni, Corsi di Idoneità Diurni e Serali, oltre ai Corsi di Lingue Serali.

Differenze come fonte di nuove opportunità e per questo la scuola può essere un "exploratorium". Gli studenti dei Corsi di Idoneità diurni provengono da fallimenti, bocciature ed esclusioni, hanno grande fragilità spesso mascherata da atteggiamenti inadeguati, pertanto, hanno bisogno di essere supportati, motivati e aiutati per raggiungere positivi obiettivi educativi e scolastici. In un anno scolastico devono svolgere i programmi del primo e del secondo anno e a maggio sostenere gli esami d'idoneità con l'obiettivo di rientrare nel circuito scolastico tradizionale. Sono sostenuti nel loro percorso da counselor ed educatori.

L'intervento di rinforzo e recupero ha coinvolto come peer leader studenti delle classi 5° PACLE/ITE ed è stato pensato per mettere gli studenti in una situazione stimolante (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002), con le caratteristiche dell'esercitazione laboratoriale, senza la presenza del docente curricolare, al fine di sviluppare saperi e modi di fare attraverso attività educative informali, caratterizzate da spirito di collaborazione e solidarietà (Ghittoni&Gnemmi, 2004).

Con attività laboratoriale si intende un'esperienza predisposta, indipendente dalla presenza dello "spazio" istituzionalmente definito laboratorio (Sandrone, 2012).

Un aspetto fondamentale, che ha fatto da stimolo per proporre un progetto di recupero attraverso la Peer Education, riguarda l'importanza del successo scolastico dello studente visto come persona umana nella sua originalità, reciprocità e irripetibilità (Bertagna, 2010).

La Peer Education è una metodologia che facilita l'apprendimento perché il peer leader utilizza un linguaggio maggiormente informale, più adeguato alle capacità degli studenti in difficoltà e questo li aiuta molto a migliorare l'apprendimento (d'Alonzo, 2009).

Gli obiettivi per gli studenti dei Corsi di Idoneità erano:

- assumere impegni mantenendoli nel tempo;
- lavorare in gruppo, condividendo successi e frustrazioni (Martinelli 2004);

- acquisire strategie didattiche/metodo di studio;
- rinforzare autostima e motivazione allo studio;
- avere consapevolezza dei punti di forza/debolezza.

Per i ragazzi del PACLE/ITE l'esperienza aveva come finalità:

- assumere impegni mantenendoli nel tempo;
- lavorare in gruppo, condividendo successi e frustrazioni con i propri "colleghi";
- costruire un documento di monitoraggio (diario di bordo);
- esprimersi in modo chiaro, comprensibile con esempi;
- capire altri punti di vista, sapersi mettere nei panni altrui;
- usare le proprie difficoltà passate a vantaggio di altri.

Descrizione delle attività e strumenti

Nell'aprile 2013 ad alcuni studenti delle classi 4° del PACLE/ITE Manzoni, scelti dai docenti per la funzione di peer leader, fu spiegato il progetto da svolgersi nell'anno scolastico 2013-2014. Agli studenti presenti al primo incontro fu chiesto di trasmettere ad altri compagni il senso dell'iniziativa. Al successivo incontro, fissato dopo due settimane, alcuni studenti pre-

senti al primo incontro non si presentarono, altri nuovi si proposero, invece, con entusiasmo.

Nel settembre 2013 fu organizzata la preparazione degli studenti peer leader. che comportò un breve training formativo per sviluppare o rinforzare le life skill necessarie: problem solving, pensiero critico e pensiero creativo, comunicazione efficace, empatia, gestione delle emozioni e gestione dello stress, efficacia personale e collettiva (Boda, 2001); le conoscenze metodologiche sulle tecniche di conduzione e gestione di un gruppo di lavoro (Bion, 1961) e, infine, per individuare gli argomenti sui quali solitamente gli studenti incontrano maggiori difficoltà, in modo che si preparassero sui contenuti disciplinari su cui sarebbe stato sicuramente necessario intervenire. Questa formazione sarebbe opportuno si svolgesse al di fuori del normale orario scolastico, con frequenza obbligatoria per valutare la consapevole e convinta partecipazione dei peer leader (Gnemmi, 2004).

L'eventuale valutazione del processo formativo dei peer leader non può configurarsi come un momento istituzionalizzato di promozione o bocciatura, ma riguarda la loro capacità di riconoscere le dinamiche di gruppo, la consapevolezza del proprio ruolo nel gruppo e lo sviluppo di un approccio non giudicante nella relazione con gli altri (Gnemmi, 2004).

La seconda fase riguardò l'attività specifica svolta dagli studenti e parallelamente alla formazione dei peer leader fu necessario un lavoro preliminare all'intervento, attraverso il coinvolgimento e la sensibilizzazione degli insegnanti in modo che vi

fosse legittimazione del ruolo di peer leader agli occhi degli studenti e del consiglio di classe e una mediazione nei confronti del resto del corpo docente (Antonietti, 2004).

Gli incontri furono organizzati con cadenza settimanale, calendarizzati da ottobre 2013 ad aprile 2014. I docenti, pur presenti a scuola durante gli incontri per il monitoraggio, non parteciparono. Fu lasciata la possibilità agli studenti di accordarsi nel caso sopraggiungessero impedimenti o necessità personali.

Non fu possibile organizzare una frequenza maggiore perché gli studenti del biennio avevano già due rientri settimanali e gli studenti del 5° anno PACLE/ITE erano impegnati con gli Esami di Stato. Gli studenti si sono tenuti in contatto su Facebook, dove avevano creato un gruppo per agevolare la comunicazione tra loro.

Oltre alle valutazioni degli studenti aiutati, effettuate dagli insegnanti durante le verifiche periodiche orali e scritte, nel mese di maggio 2014 fu somministrato un questionario agli studenti aiutati ed uno ai peer leader per comprendere la qualità e l'impatto di questa prassi, per una valutazione sull'esperienza fatta e per avere riscontro sul vissuto emotivo e sulle opinioni rispetto all'organizzazione, individuando elementi di criticità, punti di forza ed eventuali suggerimenti.

Domande per gli studenti aiutati:

1. Hai trovato questa esperienza utile e positiva? Se sì/no perché?

2. Quali gli aspetti positivi, quali quelli negativi e perché?
3. Come valuti la “performance” dei tuoi compagni “insegnanti”?
4. Quali differenze hai rilevato rispetto alla lezione tenuta dal tuo docente?
5. Quali modifiche organizzative o didattiche da apportare all’intervento?

Domande rivolte agli studenti che svolgono il ruolo di “docente”:

1. Che cosa ti ha spinto ad accettare l’incarico per un ruolo di “docente” per i tuoi compagni?
2. Quali gli aspetti positivi, quali quelli negativi e perché?
3. Ritieni di essere stato utile ai tuoi compagni e il tuo intervento efficace?
4. Quali sono state le maggiori difficoltà che hai dovuto affrontare?
5. Quali modifiche organizzative o didattiche da apportare all’intervento?
6. Ripeteresti l’esperienza? Se sì/no perché?

Risultati e materiali prodotti

Dai questionari somministrati agli studenti, emerge che questa iniziativa è stata accolta con soddisfazione e tutti hanno au-

spicato un proseguimento con maggiore investimento temporale. Per quanto riguarda i vissuti emotivi, tutti concordano nel ritenere l’esperienza a forte valenza educativa in termini di crescita personale e responsabilizzazione verso se stessi e verso altri studenti. Ciò che auspicano è che molte più persone credano in questa iniziativa e sperano in una maggiore partecipazione sia da parte di chi sarà peer leader, sia da parte degli studenti che hanno partecipato come fruitori che si sono sentiti accettati e accolti, non più discriminati o esclusi.

In particolare:

- Studenti coinvolti come partecipanti (raccolti sette questionari su otto distribuiti)

Tutti gli studenti concordano nel ritenere l’iniziativa positiva e proficua, si sono sentiti molto aiutati dai peer leader a comprendere argomenti complessi grazie al linguaggio maggiormente informale rispetto a quello utilizzato dei docenti. A proposito della valutazione della performance, i peer leader hanno creato un ambiente empatico e facilitante, più sereno e meno ansiogeno, che ha contribuito a migliorare la comprensione e la motivazione a studiare.

- Peer leader (tutti e quattro i peer leader hanno restituito il questionario)

Hanno deciso di fare questa esperienza per la curiosità di sperimentarsi in un ruolo da “docente” e per la voglia di “essere d’aiuto” ad altri compagni in difficoltà. Hanno rilevato impegno e interesse nei confronti dei compagni e il gradimento per un’esper-

rienza ritenuta molto utile e proficua. Per quanto riguarda l'autovalutazione sulla propria performance tutti i peer leader la ritengono positiva e adeguata. Hanno rilevato che ogni studente ha un suo stile di apprendimento ed è necessario un approccio diverso e personale. Quasi tutti riferiscono di qualche difficoltà iniziale: non è facile entrare immediatamente in "sintonia" e individuare subito le tecniche "giuste". Ritengono sia preferibile il coinvolgimento degli studenti del 4° anno perché l'impegno dell'Esame di Stato sottrae tempo e crea situazioni di ansia.

- I docenti

Sotto il profilo didattico, tutti gli studenti dei Corsi di Idoneità coinvolti hanno migliorato le prestazioni sia nelle interrogazioni orali, sia nei compiti scritti, tutti hanno superato l'esame d'idoneità a maggio per accedere al triennio del percorso prescelto. I docenti hanno rilevato un aumento dell'autostima e della motivazione ad apprendere, la diminuzione di comportamenti inadeguati e maggiore serenità non solo durante le ore di lezione, ma da quanto hanno riferito i genitori, questi aspetti positivi si sono riscontrati anche a casa.

Bibliografia

Bertagna G., Dall'educazione alla pedagogia, La Scuola, Brescia 2010.

Bertagna G., Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo, La Scuola, Brescia 2012.

Bion W. R., Esperienze nei gruppi, Armando Armando, Roma 199112.

Boda G. Life skill e peer education, Rcs, Milano 2001.

d'Alonzo L., Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento, La Scuola, Brescia, 1999.

d'Alonzo L. (ed.), Peer Education e adolescenti a rischio, Insieme, Terlizzi 2009.

Delle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S. (edd.), Peer educator. Istruzioni per l'uso, FrancoAngeli, Milano 2004.

Khan S., Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti, La Scuola 2011.

Martinelli M., In gruppo si impara, Sei, Torino 2004.

Mertens D.M., Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods, Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C. 20103.

Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B., Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education, Erickson, Trento 2002.

Rossi E. (ed.), Ragazzi che educano ragazzi. Un intervento di peer education per la riparazione del disagio evolutivo, Stripes, Rho 2011.

Sandrone G. Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?
Due strategie, due metodologie, in Bertagna G., Fare laboratorio,
La Scuola, Brescia 2012.

Il bello della diversità

C. Mele

Associazioni Art Therapy Italiana e Il Telaio -
camilla.mele@gmail.com

Keywords

Arte terapia, transculturalità, seconde generazioni, scuola primaria, periferie

Descrizione generale del contesto, obiettivi

Il contesto del quartiere popolare San Siro a Milano presenta un'immigrazione di tipo familiare dovuta sia all'arrivo simultaneo di tutta la famiglia dal paese d'origine sia ai ricongiungi-

menti, rendendo consistente la presenza di donne alle quali è affidata la cura della famiglia con difficoltà a intercettare strutture in grado di avvicinare loro e i loro figli al quartiere.

Tutto ciò si ripercuote sulle seconde generazioni di bambini immigrati che crescono senza senso di appartenenza né ai propri luoghi d'origine né al paese in cui sono nati senza esserne cittadini a pieno titolo.

La migrazione, nel presente lavoro, è assunta dunque come evento non solo sociologico ma anche psicologico che può risultare, a seconda delle cause e delle modalità di arrivo, potenzialmente traumatico.

Il trasferimento in un altro paese implica il trovarsi in un luogo nel quale la gran parte di ciò che una persona pensa o fa improvvisamente non ha significato o ne acquisisce uno totalmente differente per gli altri. Ciò può dare origine a enormi equivoci interculturali se, per esempio, interpretiamo alcuni comportamenti o ragionamenti senza tenere conto dei codici culturali di provenienza, rischiando di provocare senza volerlo un'esperienza di fragilizzazione e di rottura, che può addirittura ritraumatizzare. Per questo si parla non solo di percorso o progetto, ma di vero e proprio 'trauma migratorio' che se non è stato adeguatamente elaborato dai genitori, viene trasmesso alle seconde generazioni.

Soprattutto nei bambini, l'area deputata a linguaggio (area di Broca) ovvero la parte sinistra del cervello si blocca e non riesce a trovare espressione nel linguaggio. Di qui spesso derivano diagnosi errate di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) come dislessia, discalculia e conseguenti bisogni educativi speciali (BES) per alunni che in realtà hanno difficoltà relazionali, di inserimento e integrazione legate alla riattualizzazione di traumi messi in memoria nella parte procedurale del cervello, ovvero la parte destra che è non dichiarativa.

Il blocco della percezione e dell'immaginazione costituiscono gli indicatori principali di un trauma che porta i bambini, a seconda dei casi, a rivedere ovunque il trauma o viceversa a negarlo. E' evidente la perdita dell'immaginazione, del pensiero creativo e della capacità di sperimentazione (Della Cagnoletta, Erismann).

Nel trauma che si origina, secondo alcune correnti di pensiero, nelle fasi di attaccamento e delle relazioni oggettuali, viene coinvolto anche l'ambito delle relazioni umane e la costruzione del sé, mettendo alla prova i legami familiari e l'intero sistema di conoscenze che danno senso all'esistenza. I problemi derivanti da un'esperienza traumatica possono essere molto importanti perché coinvolgono sia le strutture psicologiche del sé sia i sistemi di attaccamento, causando un'interruzione dei legami tra il soggetto e il resto del mondo, che non può essere rielaborata a livello cognitivo.

Attività e strumenti

L'esperienza migratoria può fragilizzare la configurazione identitaria aumentando il rischio di vulnerabilità psicologica e il senso di solitudine del bambino, rispetto a quanti tra i suoi familiari l'hanno preceduto e lo seguiranno (R.Beneduce, 1998).

Per evitare il rischio di questo tipo di straniamento è importante che la scuola sia cosciente che la storia di quei bambini non inizia dalla migrazione dei genitori e nemmeno nel momento della loro nascita, ma dalle tradizioni culturali della famiglia d'origine e della cultura di appartenenza, le uniche che possono trasmettere legami e radici identitarie stabili.

Nel corso degli ultimi anni le associazioni Il Telaio e Art Therapy Italiana, hanno ideato, scritto e gestito progetti per inserire l'arte terapia nell'ambito di percorsi d'inclusione rivolti ai bambini migranti, per affrontare i temi connessi al trauma migratorio e alle questioni identitarie, con particolare interesse per gli alunni delle scuole primarie che spesso presentano sintomi psichici da disadattamento (stress post-traumatico, disorientamento, depressione, ansia, disturbi dell'apprendimento, iperattività, rabbia e aggressività).

Le attività del lavoro arte terapeutico con approccio psicodinamico e transculturale sono finalizzate a tessere relazioni fra im-

magini e vissuti connessi alla cultura d'appartenenza e quelli della cultura d'accoglienza, nel tentativo di impedire che lo strappo tra questi due tipi di esperienze possa provocare sofferenza psicologica o situazioni patologiche.

L'obiettivo principale di questo tipo d'interventi è quello tendere fili, recuperare legami, costruire ponti tra il luogo di approdo e quello di provenienza, senza discriminarne o cancellarne nessuno.

L'arte terapia risulta particolarmente efficace in questo tipo di trattamento perché, oltre ad utilizzare una comunicazione indiretta non-verbale e superare così le difficoltà di lingua e comunicazione, integra gli aspetti spazio-temporali lavorando sul qui e ora e quelli spaziali, lavorando sul "terzo oggetto" (Luzzato, 2009), ovvero l'immagine, che funge non solo simbolicamente, ma anche fisicamente da ponte tra luoghi e dimensioni differenti.

L'arte terapia può accedere a ricordi anche traumatici che permangono nel cervello sotto forma di immagini visive non accessibili con il linguaggio, fino a svilupparne l'elaborazione verbale e incoraggiarne la narrazione simbolica (Della Cagnoletta, 2010).

Il laboratorio di arte terapia "Passaggi(d')Arti" nell'ambito del Progetto FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei Paesi Terzi) "Le radici e le ali: giovani identità in gioco si incontrano e si raccontano nella scuola del futuro" ha avuto l'obiettivo di contribuire all'integrazione per migliorare le condizioni di convivenza delle diverse realtà del quartiere, a partire dagli aspet-

ti formativo/educativi in risposta alla specifica necessità di superare pregiudizi e diffidenze in un'età critica. Il progetto è stato l'occasione per far emergere le potenzialità creative e comunicative sui temi legati alle culture di appartenenza e all'abitare in quartiere per promuovere, attraverso la sperimentazione di un percorso di confronto/incontro, la costruzione di uno spazio (concreto e simbolico) in cui imparare a conoscere storie di vita diverse, condividere esperienze comuni e affrontare con un approccio psico-educativo innovativo le questioni relative alla identità/differenza e convivenza.

Il progetto ha previsto l'attivazione di diversi incontri di arte terapia su tematiche di interesse, in particolare il cibo come identità culturale, occasione per riflettere su differenze/similitudini nel mondo e come elemento legato alle emozioni, alle relazioni e al benessere psico-fisico delle persone.

La fase di ascolto, osservazione e analisi dei desideri/bisogni

La terra, il luogo d'origine e la casa come immagini archetipiche di riconoscimento di sé (il luogo sicuro da cui parte il viaggio attraverso il riconoscimento e l'accettazione del trauma migratorio)

Il terreno comune (le mappe geografiche) come punto di partenza per ripensare spazi/tempi/modi di vivere se stessi e il mondo esterno

I materiali artistici e "poveri" per il recupero delle percezioni sensoriali

La scatola/contenitore e il quartiere/mondo: dentro e fuori

Restituzione e bilancio dei risultati.

Risultati e materiali prodotti

Senza un'elaborazione del trauma migratorio (anche transgenerazionale) i ragazzi sono meno ricettivi e possono diventare oppositivi verso la scuola. Bisogna fornire una base sicura (setting) per permettere ai bambini/ragazzi di esprimere e trasformare creativamente le proprie percezioni, i propri vissuti e ricordi. Identità e apprendimento sono aspetti entrambi legati all'affettività. Se non vengono fornite situazioni e supporti adeguati a contenere le emozioni, i processi identitari e di apprendimento si bloccano.

Lavorando sulle capacità emotive e relazionali di ciascuno, i bambini e ragazzi/e sono diventati maggiormente ricettivi all'apprendimento. E' stato possibile creare uno spazio in cui depositare alcune delle emozioni normalmente rimosse o rigettate che possiedono tuttavia un potenziale di tensione positivo dal quale far emergere frammenti di racconti e memorie.

Il lavoro sulle mappe del mondo e del quartiere (Fig 1), i collage, le scatole dei tesori (Fig. 2), le uscite sul territorio per interviste, video, fotografie e raccolta di materiali particolari, ha permesso di esplorare le potenzialità interne ed esterne.

Lo scambio e il dialogo che i materiali rappresentano hanno offerto un'opportunità concreta di comunicazione tra mondo interiore ed esteriore nonché la possibilità di testimoniare, a

sé e al mondo, ciò che è avvenuto andando a creare una "narrazione materica" della propria storia ed evoluzione: attraverso l'opera creata si sono composti i frammenti della realtà percepita, tipica della modalità a concentrazione corporea (Fig.3), i ricordi e materiali psichici di quella vissuta elaborati nella modalità a risoluzione formale (Fig. 4) con la possibilità di intervenire su di essi per elaborarli e permetterne la narrazione simbolica (fig. 5).

Punti di forza degli strumenti artistici e visivi sono stati la versatilità, l'impatto visivo ed emotivo, la possibilità di evocare i propri riferimenti/ricordi affettivi, cognitivi, sensoriali ed esperienziali in un processo di identificazione, consapevolezza e di ricerca costante di significato. Gli incontri in classe sono stati affiancati da momenti di supervisione e riunioni di coordinamento con insegnanti delle scuole e referenti del progetto. I risultati del progetto hanno portato al miglioramento della capacità dei ragazzi di elaborare e valorizzare la propria cultura di origine, anche attraverso l'acquisizione di tecniche e linguaggi espressivi che hanno sostenuto un percorso di narrazione e comunicazione dei vissuti personali e familiari. I ragazzi, attraverso un irrobustimento dell'autostima e dell'accreditamento della propria cultura di provenienza (Fig. 6), sono stati inoltre rinforzati relativamente al personale successo formativo e ruolo sociale, grazie alla possibilità di lavorare sulle proprie capacità espressive, nel confronto con linguaggi creativi e multimediali diversi, grazie alla funzione equilibratrice e sintetica del prodotto artistico (Della Cagnoletta, 2010)

Bibliografia

Nonostante l'impegno prodotto in modo anche volontario e con pochi riconoscimenti professionali e economici i risultati sono stati almeno in parte soddisfacenti e significativi.

Nel campo del sostegno c'è stato un momento iniziale in cui la pianificazione e i susseguenti interventi didattici ispirati al PIS è stato caratterizzato da interesse nella individuazione di nuovi obiettivi più mirati e condivisi con gli insegnanti seguito però da altri momenti che hanno visto un riaffermarsi delle abitudini più consolidate da tempo: attività fuori dall'aula con i ragazzi con certificazione, argomenti poco legati a quanto svolto in classe, scarso coinvolgimento dell'insegnante curricolare nelle attività di integrazione, scarso coinvolgimento dell'insegnante di sostegno nelle attività di tutta la classe e nei processi di costruzione del programma e di valutazione. Questo è valso soprattutto nelle materie comuni più tradizionali. In compenso alcuni insegnanti di sostegno e curricolari più consapevoli e motivati hanno provato a immaginare e costruire un diverso modo di organizzare alcune attività sviluppando una nuova sensibilità e una propensione a vedere le difficoltà degli studenti non come problemi ma come occasione-risorsa di sperimentazione di sostegno all'apprendimento.

Nelle attività di facilitazione linguistica e di studio per gli studenti stranieri c'è stato un passaggio positivo significativo quando si è cercato di dirottare le energie verso lo sviluppo della lingua dello studio. Gli allievi hanno percepito di star facendo qualcosa di più produttivo per il loro percorso scolastico, la

collaborazione con gli insegnanti curricolari è aumentata significativamente, sono stati trovati argomenti e testi più adatti a promuovere e poi valutare i progressi nella preparazione disciplinare e linguistica. Rimane ancora molto da fare perché la collaborazione abbracci più uniformemente tutte le aree disciplinari e perché – come nel sostegno – queste attività di supporto siano inserite più a pieno titolo nel lavoro in classe e diventino occasione di un'inclusione più efficace.

Bibliografia

Belfiore M., Colli L.M., a cura di (1998), Dall'esprimere al comunicare, Pitagora Ed., Bologna

Beneduce R. (2010), Archeologie del trauma. Un'antropologia del sottosuolo, Laterza,

Bressan, Le basi cerebrali del pensiero artistico, in V. Sironi, a cura di (2009), Arte e cervello. Pittura, musica e neuroscienze. Ed. B.A. Graphis, Bari

Della Cagnoletta M. (2010), Arte Terapia. La Prospettiva Psico-dinamica, Carrocci Ed., Roma

Demetrio D.; Favaro G. (2004), Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi, Franco Angeli, Milano

De Zulueta F. (2006), The treatment of psychological trauma from the perspective of attachment research, *Journal of Family Therapy* 1467-6427.

Junge, M., & Wadeson, H. (2006), Architects of art therapy: Memoirs and life stories. Springfield, Charles C. Thomas

Luzzato P. (2009), Arte terapia. una guida al lavoro simbolico per l'espressione e l'elaborazione del mondo interno, Cittadella editrice, Assisi

Malchiodi, C. (2008), Creative interventions with traumatized children, New York, Guilford Press

P.Mandelli, N.Iannacone, I.Valsecchi, D.Antarelli, A.Bargagna, V.Coen, L.Cipriano, A. Della Valle, A. Fogliari, L.Gaibina, A.Matta, C.Mele, D.Soffientini (1996), Spazi amichevoli per noi – Guida ai servizi per cittadini/e da 0 a 18 anni, Comune di Milano - Istituto degli Innocenti di Firenze,

Moro, MR, De La Noë, Q, Mouchenik, Y, Baubet, T. (2009), Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società. Milano, Franco Angeli Editore,

Robbins A. (1995), Materials as an extension of the holding environment, (in "The artist as therapist")

Waller D.(1995), L'uso dell'arte terapia nei gruppi, Fondazione Centro italiano di solidarietà di Roma, Roma



Figura 1 Scatole dei tesori



Figura 2 Mappe



Fig. 3 Modalità a concentrazione corporea

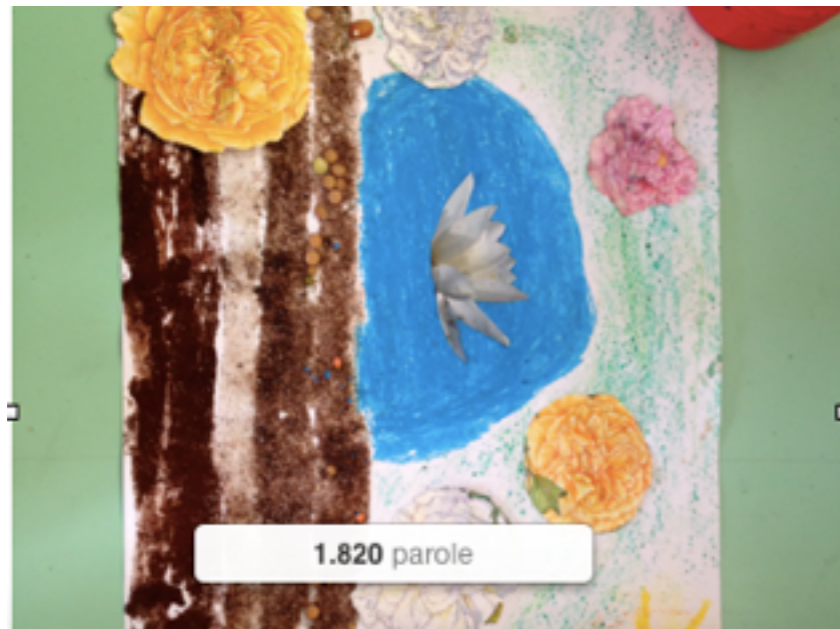


Fig. 4 Modalità a risoluzione formale

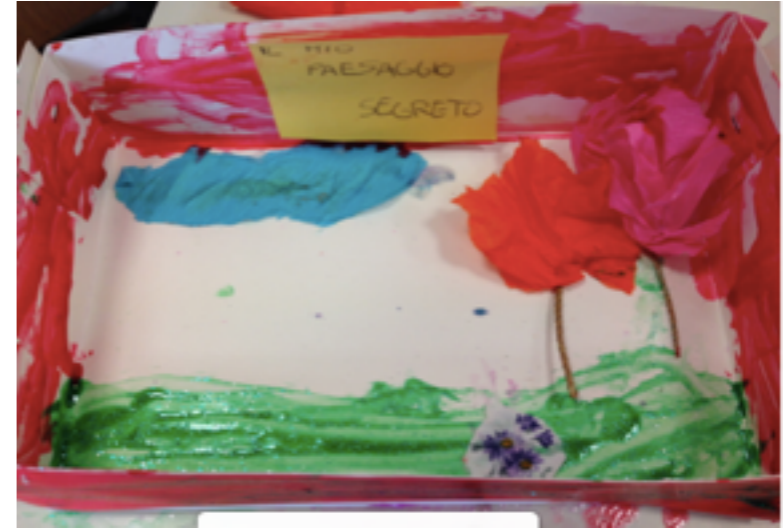


Figura 5 Modalità a narrazione simbolica

Comune di Bergamo e cooperazione sociale: un network inclusivo

M. Messina, A. Brolis,
Comune di Bergamo Assessorato all'Istruzione ; Cooperativa Serena

abrolis@comune.bg.it (marcella.messina@serenacoop.it)

Keywords:

inclusione, progetto di vita, minori con disabilità, scuola, assistenza educativa

Descrizione del contesto:

L'affacciarsi dirompente della disabilità nel sistema di relazioni familiari determina nei genitori un'ansia che, primariamente, viene affrontata a livello sanitario, con un affidamento forte allo specialista, nella speranza che vengano fornite risposte risolutive o almeno riduttive della diversità sia rispetto all'im-

agine che ognuno ha costruito della propria maternità/paternità, sia rispetto al confronto con gli altri.

Purtroppo, spesso, le risposte sono insufficienti rispetto alle aspettative e, con l'avvicinarsi dell'ingresso nella scuola, crescono le preoccupazioni della famiglia, unitamente alle sue speranze, rispetto all'impegno che un ambiente sociale così importante numericamente e qualitativamente, (con coetanei e adulti diversi da quelli già incontrati in famiglia), avrà sulla crescita del figlio con disabilità per quanto riguarda l'immagine di sé, il suo sviluppo globale e il suo sistema di relazioni.

Tale prospettiva, tipica di ogni persona in età evolutiva, acquista un valore particolare nel caso della persona disabile; gli interrogativi e le aspettative si amplificano soprattutto in due direzioni: il rapporto passato-presente-futuro e la connessione tra i contesti diversi di vita.

Le cooperative sociali Serena e Alchimia gestiscono per il Comune di Bergamo, Assessorato all'Istruzione, il servizio di assistenza educativa scolastica per 320 minori residenti in città ai quali è stato diagnosticato dalla locale UONPI (Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile) un significativo svantaggio relativo alle funzioni dell'apprendimento che può essere legato sia a fattori organici, sia a fattori di tipo psicologico/evolutivo. La forte progettualità educativa, concordata con l'Istituzione, si sostanzia nella cura del progetto di vita dell'alunno con disabilità attraverso la figura dell'assistente educatore che è in grado di dare continuità educativa scolastica nei diversi ordini, costruire occasioni relazionali e condivisione di obiettivi co-

muni all'extrascuola, ipotizzare percorsi progettuali per il futuro. Infatti, se per un bambino normodotato l'idea di futuro viene vissuta in modo naturale e può rimanere sullo sfondo, più nell'implicito, il futuro di un bambino con disabilità è più difficile da pensare e quindi si preferisce rimuoverlo, rischiando però di appiattare la relazione e le attività stesse su un presente povero di senso.

Ne consegue che sul contesto entro cui il soggetto disabile vive, ricade una maggiore responsabilità rispetto al tematizzare, al progettare o anche solo al permettere connessioni e collegamenti significativi.

All'interno del progetto di vita del soggetto disabile, è possibile individuare, a partire proprio dal contesto scolastico, due aspetti progettuali importanti:

- l'orientamento, non riducibile ad un'azione specifica posta al termine di un percorso;
- lo stretto e necessario legame tra scuola, extrascuola, ambito familiare e territoriale.

I partner principali dell'assistente educatore sono gli insegnanti curricolari e di sostegno, poiché il lavoro implica il raggiungimento degli obiettivi didattici definiti dalla scuola; le principali sfere d'attenzione sono afferenti all'area relazionale, cognitiva e dell'autonomia.

Descrizione delle attività e strumenti:

Le due Cooperative Sociali SER.e.N.A. ed Alchimia condividono la progettualità degli interventi con il Comune con il quale hanno concordato le buone prassi:

l'osservazione educativa: come previsto dalla metodologia in uso, viene dato particolare spazio all'osservazione, intesa sia come strumento operativo volto alla raccolta di informazioni sia come dimensione importante nel realizzare il servizio stesso. Il periodo di osservazione costituisce il momento privilegiato in cui creare le condizioni ottimali all'accoglienza dell'alunno, al suo benessere in situazione, al suo inserimento nel contesto scolastico. L'osservazione è sempre di tipo partecipato, vale a dire coniugata con i momenti operativi scolastici previsti per ogni alunno.

Dopo l'osservazione l'assistente educatore produce un piano di lavoro volto a definire gli obiettivi e gli indicatori per la verifica.

In particolare ripercorrendo le aree di intervento dell'assistente educatore, complementari tra di loro, indichiamo alcune specifiche relative alle modalità di lavoro adottate:

al fine di operare efficacemente sulla sfera relazionale è necessario che l'operatore agisca su due livelli, sviluppando la capacità di osservazione e ri-traduzione di quanto osservato in maniera sostenibile per i destinatari dei messaggi, svolgendo il ruolo di "specchio attivo" e di stimolatore di processi per il minore, per il gruppo classe e per i docenti:

livello relativo al minore ed alle sue dinamiche relazionali, che comprende la connessione tra le dinamiche relazionali ed i bisogni reali (psicologici ed affettivi) del minore, per individuare opportune modalità di restituzione al minore stesso, sperimentando forme di comunicazione e confronto nuove e più gratificanti, lavorando sulla soddisfazione sul miglioramento continuo di questo livello operativo;

livello relativo alla classe ed agli insegnanti, costruendo e “curando” in itinere una relazione significativa con il gruppo classe e con i docenti che permetta una comprensione delle risorse e delle dinamiche relazionali del soggetto disabile, pianificando attività specifiche che sperimentino nuove forme di comunicazione tra soggetto disabile-compagni di classe e adulti di riferimento.

Al fine di operare efficacemente sulla sfera cognitiva e dell'autonomia l'operatore agisce:

costruendo un quadro il più possibile corrispondente alla realtà delle risorse e dei limiti connessi alle capacità di apprendimento del minore ed alla sua sfera di autonomia, definendo in relazione ad esse un programma d'intervento suddiviso in aree, precisando gli obiettivi educativi da raggiungere in ciascuna area:

- creando attività specifiche per il raggiungimento di tali obiettivi;
- promuovendo piccoli e progressivi passaggi evolutivi;

- garantendo un feedback di tali risultati, attraverso il quale rafforzare l'autostima del soggetto.

L'assistente educatore media tra le capacità del soggetto e le richieste del contesto scolastico, con la funzione di rendere evidenti tali cambiamenti anche al contesto sociale di riferimento (famiglia, gruppo dei pari, docenti, servizi specialistici, educatori dei servizi extrascolastici sul territorio) promuovendo un'immagine positiva del minore.

Con la finalità di creare un buon rapporto collaborativo con la famiglia è necessario impostare modalità efficaci di relazione e comunicazione con i genitori del soggetto con disabilità, anche con l'eventuale consegna ai genitori dei documenti prodotti e relativi a ciascun intervento. Questo perché è necessario interagire con i genitori con un dialogo aperto ed un continuo scambio di opinioni; essi rappresentano una fonte di notizie fondamentale per la conoscenza del bambino e questo processo di “raccolta dati”, se condotto con strategie attente, risulta essere per i genitori stessi un momento di supporto. La nascita di un soggetto con disabilità, o la conferma di un deficit che si presenta nel corso della crescita di un bambino, scuote violentemente l'equilibrio di una famiglia e richiede strategie ed interventi complessi: un buon “accompagnamento” alla coppia in parallelo alla crescita del proprio figlio/a contribuisce a far emergere le risorse psichiche dei genitori indispensabili al progetto di vita della persona con disabilità.

Risultati e materiali prodotti:

Questo impianto organizzativo ha saputo valorizzare, anche attraverso la costituzione e l'organizzazione di una rete di risposte, le risorse presenti nel territorio in favore della persona con disabilità, della sua famiglia, agendo in modo particolare all'interno del contesto di vita e di relazione.

L'obiettivo, infatti, è stato quello di creare un forte legame con la comunità locale per valorizzare le potenzialità di cui ogni territorio dispone.

E' stata pertanto messa in atto un'azione costante di radicamento, di costruzione di rapporti con altri servizi della città di Bergamo, con le famiglie, con i gruppi sociali e con le istituzioni volta a offrire un sollievo alle famiglie delle persone con disabilità, il potenziamento di attività legate al tempo libero e all'extrascuola, la collaborazione con altre strutture della città al fine di costruire un progetto di vita più funzionale e coerente per la persona.

Le cooperative SER e NA ed Alchimia, grazie al network con il Comune di Bergamo - Servizi Educativi per Infanzia ed Istruzione, infatti, in sinergia con altre realtà del terzo settore, si qualificano come uno dei soggetti attivi nella definizione delle politiche sociali territoriali.

L'obiettivo principale di tutte le reti e i partenariati attivati con il servizio di assistenza scolastica è la promozione dell'integrazione

sociale di tutti gli alunni e, più in generale, della disabilità, attraverso un rapporto stretto con il tessuto sociale della città e il suo territorio.

Dal punto di vista operativo le collaborazioni territoriali costruite dalle cooperative sono nate e si sono sviluppate a partire dai bisogni specifici degli utenti e delle famiglie del servizio di assistenza scolastica attraverso una pluralità di risposte funzionali ai seguenti obiettivi:

- rivalutazione del ruolo della persona (e della famiglia) come soggetti attivi;
- riconsiderazione del territorio come comunità da coinvolgere nel problema;
- ripensamento del ruolo dell'operatore come soggetto attivo all'interno di una rete.

Qui di seguito descriviamo le esperienze, che dimostrano l'ampiezza e la significativa capacità dell'Ente gestore di costruire la rete.

La rete delle scuole e dei servizi

- L'Ente gestore ha contribuito a costruire un Protocollo con tutti gli Istituti Comprensivi della città per garantire la messa in rete degli stessi rispetto alla valorizzazione della figura dell'assistente educatore attraverso la condivisione di alcuni elementi operativi (esempio: accesso alla documentazione, partecipazione alla stesura del PEI).

- Il Comune di Bergamo - Servizi Educativi per Infanzia ed Istruzione, in collaborazione con le scuole, la cooperativa e le famiglie promuove strumenti specifici con procedure operative per la raccolta di documentazione per la definizione del percorso di assistenza educativa scolastica ed extra scolastica.
- Il servizio di assistenza scolastica, nella prospettiva del progetto di vita, interseca in modo significativo le competenze del servizio sociale comunale di Bergamo e di Ambito.
- Con la Neuropsichiatria Infantile del territorio si è sviluppata un'efficace collaborazione nella costruzione dei progetti individuali in ambito scolastico e nell'extrascuola.

La rete con le associazioni dei famigliari

Diverse sono le realtà associative famigliari con le quali si sono sviluppate significative collaborazioni:

- Associazione Genitori "Istituto Comprensivo De Amicis"
- Coordinamento Bergamasco per l'integrazione
- Associazione Spazio Autismo
- UILDM
- Costruire l'integrazione Onlus
- AGEMO 18

Bibliografia

- Baratella P., Limatté E. (2009), I diritti delle persone con disabilità, Gardolo di Trento, Centro Studi Erickson,
- Booth, T., Ainscow, M., (2002) Index for inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol, traduzione italiana, Dovigo, F., Ianes, D. (2008), L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Trento: Erickson.
- Canevaro A. (a cura di), (2007), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trento, Erickson
- Canevaro A., Mandato M., (2004) L' integrazione e la prospettiva inclusiva. Roma, Monolite
- Cottini, L. (2005) Didattica speciale e integrazione scolastica, Roma: Carocci Editore
- Dovigo F., (2007), Fare differenze, Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali, Erickson.
- Malaguti E. (a cura di), Educazione inclusiva oggi? Ripensare i paradigmi di riferimento e risignificare le esperienze in Integrazione scolastica e sociale, Trento, Erickson, volume 9, numero 4 settembre 2010
- A.A (a cura di) ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, Gardolo di Trento, Centro Studi Erickson, 2009

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E.(2013), Disability studies, Gardolo di Trento, Erickson

Medeghini R. e Valtellina E. (2006), Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione, Franco Angeli, Milano

**Inclusive education:
motor, motivation and possibilities**

S. Michels, M. Wilssens, M. Meirsschaut, A. Oahab, V. De Smet)
Artevelde University College, Ghent, Belgium, (2) Pedagogical Support Service of the Catholic Institution of Ghent, Belgium;

Keywords:

inclusive education, M-decree, teacher training

General description of the context, objectives

European research has demonstrated that in Belgium, compared to other European countries, a relatively large number of students with special educational needs are located in schools for special education (NESSE, 2012). In other words, Belgium chooses more often than other countries for a solution in separate schools. Over the last 10 years schools for special education have noticed an increase of 12% in their number of students. Strategies such as grade retention, reorientation and re-

ferral towards schools for special education are characteristics of the Flemish educational system to cope with special needs students (Crevits, 2014). Although Belgium has signed the Salamanca statement in 1994 and ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) in 2009. Both treaties intend the right for high-quality inclusive education for every child. This original intent doesn't accord with the current Belgian situation.

It is also noticed that referrals to schools for special education often go hand in hand with a lower social-economic status of the families of these children (Ghesquière, Mercken, Avau & Petry, 2007).

A clear legislation for referral to schools for special education was necessary. In Flanders the M-decree was introduced September 1st 2015. This created a legal framework towards more inclusive education. M-decree stands for the right to receive reasonable measures that are necessary for every child to participate fully in an educational environment.

We speak of 'reasonable measures' because we have to keep in mind, both the strengths of the student, but also those of the school. Measures are no longer reasonable when the impact on the situation in the schools would be too large. In a sense, because of the conditions it creates to promote inclusive education, the M-decree makes it more difficult to refer students to schools for special education. Hopefully, the new decree will cause a mindshift from integrated education towards more inclusive education. This fits in a broader socie-

tal framework that places disability more in a social rather than in a medical model.

Within the M-decree all agents involved in the educational process (cfr. teachers, headmasters,...) should be thoughtful of the specific needs of every child, so to be able to meet them through ‘reasonable measures’.

Today, from the Project ‘M-decree: Motor, Motivation, Opportunities’, we try to support schools and teachers in its implementation. There are 30 schools who participate the project. Each school will be guided during eight sessions. We want to be a Motor for educational innovation by providing frameworks for practical integration. We want to Motivate them to apply these frameworks and we want to show them the Opportunities of working in a more inclusive school.

Activities and instruments description

Each Flemish school should, with the implementation of the M-decree, make efforts to grow towards a more inclusive school. To do this, a uniform framework has been developed that is being disseminated all over Flanders. We have called this framework “Working towards a more inclusive school – working collaboratively with educational partners”. It comprises 10 different theoretical anchors that are linked to inclusive education. This is also the framework on which our activities with the participating schools are based.

The first major anchor is the UNCRPD(1). Because Belgium has signed this treaty it has made an international comment



towards a more inclusive society. The next anchor starts from a vision on high quality education(2), where the focus lies not only on its organization for students, but also on the teachers’ skills. This brings us to two more closely related anchors in teacher education: the widening and deepening of basic competences(3); and the teacher education for inclusion(4) that emphasizes the four basic values (appreciation for diversity, supporting all students, collaborate, professionalizing) of a teacher in inclusive education . Besides the focus on competences, several theoretical frameworks are adopted to give teachers tools to work with special needs students. The M-decree offers better opportunities to all students according to the principles of action oriented assessment(5) within a conti-

num model of support(6). Throughout the several sessions with the schools we try to figure out how much schools are already familiar with developing a broader base of support and how to offer more specific measures when necessary. Universal Design for Learning(7) offers us the tools to support schools into finding new insights on how to make their educational activities as broadly accessible as possible. There is also mention of the didactical and pedagogical principles of good educational practice(8).

The final anchors, emphasize the importance of working with scientific resources in cooperation with own practices(9) and the formation of partnerships(10). These partnerships especially play an important role in the whole process towards becoming a more inclusive school. We would like to motivate schools in the formation of these alliances.

With the M-project we want to support and coach schools in Flanders in their development towards more inclusive education. The training comprises 8 sessions in which schools are inspired, guided and coached.

The theoretical framework as described above is the basis for the first two sessions which are exploratory for both the coach and the school in finding their strengths and needs concerning inclusive education.

A next step is an inspirational day where schools can participate in workshops focused on the ten anchors mentioned above. Using the input from these workshops, the schools' needs can be determined even further. Once the needs and expectations

are outlined clearly, we will work with examples of classroom practice as provided by the participants. We want to guide schools by using a method of 'inspirational coaching' through which teachers learn how they can coach each other. Besides these sessions we organize a day where teachers can exchange their experiences freely. At the same time schools can inspire each other by discussing their methods, practices and insights. By asking participants to provide the topics and by setting up the meeting room in a certain way, we will promote interaction. Finally, we provide a closing session where we want to integrate the major guidelines of working more inclusively in the schools' policies. The partnerships that have grown from this project, we wish to consolidate for future cooperation.

Results achieved, materials developed

At this point we are at the first stage of the project, we have already finalized two sessions with the participating schools. We have tried to gain insight into the strengths and needs of each school. Results show a common concern about extra workload involved with teaching special needs students. We, as a project team, feel the need to leave space to be able to listen to these restrictions. We experience it as a search for balance between confirming and valuing strengths on the one hand and still providing the necessary tools and comments needed for change towards more inclusive education on the other hand. At the same time we notice big differences between schools concerning their vision on support for special needs students. This requires a specific fine-tuning of materials and methods for

each school. In the near future, the coaches will develop a digital platform on which schools can exchange materials and inspire each other by sharing examples of what is, in their view, good educational practice.

In the end we want to achieve a more inclusive practice in every school we've coached.

References

Crevits, H. (2014). Beleidsnota onderwijs 2014-2019: vol vertrouwen en in dialoog bouwen aan onderwijs. Geraadpleegd op 26 oktober 2015 via <https://www.uhasselt.be/Documents/NOvELLE/Beleidsnota/2014-10-24%20Beleidsnota%20onderwijs%20g133-1.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). Teacher Education For Inclusion. International Literature Review

Ghesquière, P., Mercken, I., Avau, G. & Petry, K. (2007). Onderzoek over mogelijke extra inspanningen van scholen in het buitengewoon onderwijs ten gevolge van de aanwezigheid van GOK-kenmerken bij de leerlingenpopulatie. Geraadpleegd op 26 oktober 2015 via http://www.ond.vlaanderen.be/OBPWO/studiedagen/20071205_GOK/eindrapport.pdf

Hartmann, E. (2015). Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs. *International Journal of Whole Schooling*, v11 n1 p 54-6

Meirsschaut, M., Monsecour, F., Wilssens, M. (2015). Universeel ontwerp in de klas en op school. Op stap naar redelijke aanpassingen.

NESSE. (2012). Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in EU. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). Handlingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag. Leuven: Acco.012). Policies and practices in education, training and employment

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities Geraadpleegd op 30 oktober via <https://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>

World Conference on Special Needs Education (1994), The Salamanca statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris: Unesco.

and special educational needs in EU. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>

“Maironi da Ponte for Inclusion”

A. Monardo , M. Caffio
ISIS Maironi da Ponte di Presezzo

Keywords:

inclusione, Index-for inclusion, abilità relazionali, reciprocità e comunità scolastica.

Descrizione: ricerca sulla valutazione dei risultati delle attività inclusive di Istituto.

Desideriamo presentare le attività del nostro Istituto sull'Inclusione, e valutarle applicando lo strumento del nuovo Index for Inclusion, uno test per la valutazione del quoziente emotivo e delle abilità relazionali (EQ-i:YV), in fine un breve questionario di soddisfazione (di nostra costruzione), rivolto a valutare

la percezione del valore aggregante di ciascun laboratorio attivato.

Gli obiettivi di questo lavoro sono quello di illustrare e condividere le buone prassi seguite dal nostro gruppo sull'Inclusione, e utilizzare uno strumento agile, di diffusione internazionale, per raccogliere ed interpretare i risultati del nostro progetto sull'inclusione, al fine di migliorare gli interventi sui processi del sistema, e la qualità delle interazioni fra gli attori in gioco.

In fine la condivisione dei risultati, dentro e fuori l'Istituto, sarà finalizzato soprattutto ad ascoltare e recepire suggerimenti utili per il futuro, ma soprattutto accrescere il senso di reciprocità e di interdipendenza all'interno della nostra comunità scolastica.

Risultati attesi: ci aspettiamo di ottenere un feed-back positivo da genitori, alunni, docenti e altre figure professionali del nostro Istituto, desideriamo raccogliere suggerimenti e dati utili per capire quanto siano ritenuti soddisfacenti gli interventi e le attività realizzate, e migliorarne le eventuali criticità. Sfondo teorico: teoria e buone prassi sull'Inclusione di Tony Booth e Mel Ainscow, teoria di R. Bar-On sull'intelligenza emotiva e le abilità relazionali.

Tempistica e soggetti: da novembre a gennaio 2016, genitori, alunni, docenti, collaboratori ata, assistenti-educatori.

Bibliografia

Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Tony Booth, Mel Ainscow. Edizione a cura di Fabio Dovigo. Carocci Editori, Roma, Italia., prima edizione ottobre, 2014.

Non tanto diversi, attività nei centri diurni per persone adulte, con disabilità, teoria e buone prassi. Laura Piccinino , Carla Santa Maria. 2013 by Franco Angeli s.r.l., Milano, Italy. L'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali : aspetti pedagogici della normativa / Chiara Oliva. Editore De Girolami 2012.

Fare differenze : indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali / Fabio Dovigo. - Gardolo : Erickson, 2007.

Le migliori proposte operative su... emozioni : tratte dalla rivista "Difficoltà di apprendimento" / a cura di Dario Ianes. Trento : Erickson, 2013.

L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva. Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger. Editore: Vannini, 2009.

Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. Nuova edizione. Dario Janes e Andrea Canevaro.

“Uno come noi: un’esperienza extra-scolastica in ottica inclusiva”

Ottaviano S. - Brioni E.

Istituto Comprensivo di Chiuduno BG,

Cooperativa “l’Impronta” di Seriate BG,

silvia.ottaviano70.so@gmail.com elena.brioni@gmail.com

Keywords:

inclusione, didattica attiva, cooperative learning

Descrizione del contesto e obiettivi

Secondo l’ottica inclusiva, compito dell’istituzione scolastica è quello di rispondere alle diversità presenti all’interno della classe e di promuovere un ambiente accogliente per tutti gli alunni. Ciò si traduce nella capacità di seguire e supportare

ogni studente nel suo percorso scolastico, tenendo in debita considerazione le diversità che sono proprie di ciascuno (Dovigo, 2015).

L’intervento descritto rappresenta un’esperienza condotta all’interno della Scuola Secondaria di Primo Grado dell’Istituto Comprensivo di Chiuduno in una classe seconda, nell’anno scolastico 2014-15.

La classe 2^B era composta da 22 alunni di cui 5 stranieri e 2 con disabilità, uno dei quali seguito anche dall’assistente educatrice. Dal punto di vista del comportamento presentava una situazione alquanto difficile e complessa da gestire, specie con un gruppetto di alunni. Questo atteggiamento rendeva lo svolgersi delle lezioni difficoltoso e causa di frequenti interruzioni, dovute a battute non pertinenti dei ragazzi e conseguenti interventi di richiamo da parte dei docenti. Inoltre i ragazzi si dimostravano poco corretti sia tra di loro che nei confronti degli insegnanti.

Per questo si è pensato di attivare un progetto specifico destinato all’intero gruppo classe, da svolgersi in orario extra scolastico e condotto dall’assistente educatrice in stretta collaborazione con gli insegnanti di classe. La finalità educativa era quella di promuovere la collaborazione e l’aggregazione tra compagni attraverso lavori di gruppo pomeridiani da svolgere nei locali della Biblioteca comunale. Ciascun incontro si doveva concludere con un momento ludico-ricreativo all’oratorio. L’adesione al progetto era facoltativa ma caldeggiata dagli insegnanti della classe, coinvolti a turno nell’assegnazione dei lavori ai ragazzi.

Il progetto intendeva offrire esperienze di apprendimento significative e funzionali a piccoli gruppi di alunni, in un contesto diverso da quello scolastico, che potessero incrementare motivazione ed autostima e potenziare le competenze scolasti-

che, favorendo lo sviluppo di abilità di studio, pur non sottovalutando l'importanza della socializzazione.

Obiettivi

- Stimolare e rafforzare relazioni positive tra pari;
- favorire l'introduzione delle regole del vivere sociale nei diversi contesti e espandere le competenze per una maggiore autonomia;
- interagire in maniera attiva in varie situazioni sociali;
- riconoscere le emozioni generate dalle diverse situazioni nelle quali gli alunni possono trovarsi;
- saper organizzare e svolgere compiti scolastici in autonomia e collaborando nel gruppo;
- saper riconoscere i bisogni dei compagni e saperli aiutare.

Organizzazione, attività, metodologie e strumenti

Il progetto prevedeva degli incontri settimanali di due ore a cui partecipavano a turno piccoli gruppi di 5 alunni in cui la classe era stata suddivisa precedentemente dagli insegnanti. Durante la prima ora ci si trovava in biblioteca per approfondire un lavoro di gruppo assegnato a rotazione da uno dei docenti della classe per compito; durante la seconda ora ci si spostava invece in Oratorio per condividere la merenda e il gioco. I lavori venivano poi, di volta in volta, esposti in classe e valutati dagli insegnanti della disciplina che li aveva assegnati.

Il lavoro di gruppo, basato sull'approfondimento di un tema scolastico, ha permesso ai ragazzi di condividere un obiettivo

ed un lavoro comune in cui ognuno, al pari degli altri, ha avuto un suo ruolo ed ha offerto un suo contributo speciale. La realizzazione di un buon lavoro è dipesa da come i ragazzi hanno collaborato e nessuno ha avuto un ruolo prioritario rispetto agli altri. Il fatto di poter poi presentare il lavoro in classe è stata un'ulteriore motivazione per svolgere il compito con impegno; il momento di svago ha offerto invece la possibilità di sperimentare in modo più libero e spontaneo la relazione, rinforzando i rapporti già instaurati e favorendo la nascita di nuove amicizie. L'alunno disabile ha avuto l'occasione di svolgere i compiti per la scuola insieme ai compagni, con un proprio ruolo nel gruppo, equivalente a quello degli altri. I ragazzi con difficoltà di comportamento e/o di apprendimento si sono mescolati con gli altri più autonomi e responsabili, sperimentando la soddisfazione di impiegare il loro tempo libero per svolgere bene un lavoro per la scuola, anziché rinunciare a fare i compiti (come a volte accade) o lavorare in solitudine con scarsi risultati e motivazione. La scelta di frequentare ambienti legati al territorio ha offerto la possibilità di coinvolgere, nella seconda parte del pomeriggio, anche ragazzi non appartenenti al gruppo classe che ha preso parte al progetto.

Le attività sono state condotte dall'assistente educatrice che ha seguito l'esperienza, ha puntualizzato obiettivi e significati e ha prestato costante attenzione alle dinamiche del gruppo di lavoro, in stretta collaborazione con gli insegnanti della scuola.

Dal punto di vista metodologico si è lavorato attraverso il "Cooperative Learning", metodologia attraverso la quale gli alunni hanno appreso aiutandosi e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso. L'assistente educatrice ha assunto un ruolo di mediatrice e ha cercato di instaurare un dialogo attivo tra e con i partecipanti nell'ottica della flessibilità, coinvolgendoli

nelle scelte ed evitando di preconstituire e indirizzare in modo rigido il percorso.

Risultati e materiali prodotti

La valutazione dell'intervento è stata effettuata mediante osservazioni dirette delle attività e delle dinamiche relazionali degli alunni. In particolare:

- gli insegnanti hanno evidenziato che nei mesi successivi il clima all'interno della classe è migliorato e i ragazzi hanno mostrato maggior entusiasmo nei confronti delle attività proposte e maggiore sensibilità nei confronti dei compagni. Anche il rendimento complessivo di tutti gli alunni è migliorato, perché tutti si sono sentiti capaci ed in grado di contribuire alla realizzazione del lavoro;

- l'assistente educatrice ha notato il miglioramento del clima all'interno del gruppo; se le prime volte era più difficile la collaborazione tra i ragazzi, nel corso dell'anno sono diventati sempre più capaci di organizzarsi autonomamente, di trovare un ruolo per ciascun componente del gruppo e di aiutarsi a vicenda;

- i ragazzi hanno partecipato in modo assiduo all'attività e si sono impegnati in modo costante. Hanno dichiarato di aver avuto modo di conoscere meglio i propri compagni e di aver scoperto delle qualità che negli altri non conoscevano;

- il "compito a casa" è diventato per molti alunni un'attività piacevole e soddisfacente, anche per l'importanza e il riconoscimento che tutti gli insegnanti di classe hanno attribuito ai prodotti del progetto;

- gli insegnanti hanno programmato e condiviso con l'insegnante di sostegno e l'assistente educatrice le attività da proporre e da svolgere nel progetto, sperimentando una con-

creta collegialità e contitolarità di insegnamento, anche con l'assistente che è stata valorizzata nelle sue competenze didattiche ed educative;

- i genitori si sono mostrati molto collaborativi, hanno sostenuto i figli durante il percorso e hanno confermato la maggior coesione tra i ragazzi, testimoniata dal fatto che i ragazzi hanno pensato, e poi realizzato, altre occasioni di incontro durante l'anno scolastico.

Al termine dell'attività è stato realizzato un video che raccoglieva i momenti più significativi e le opinioni dei ragazzi rispetto all'esperienza. La scelta delle immagini ed il montaggio sono stati affidati interamente agli studenti.

Bibliografia

Dovigo F. (2015). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Carocci. Roma.

IncludiamoCI: “Piccoli e grandi, scuola e comunità’. Barriere da abbattere, esperienze da costruire

Paganelli A., M. Magni, M.G. Butti, S. Carminati

Istituto Comprensivo di Brembate Sotto
AGE Associazione Genitori Brembate-Grignano
Amministrazione Comunale di Brembate Sotto

falcobacca@gmail.com
stelo60@alice.it
buttinga@tiscali.it
alessandra.carminati@alice.it

Keywords:

Noi- scuola- comunità

Descrizione:

L'Istituto Comprensivo è composto da 4 plessi; una scuola dell'infanzia, due scuole primarie ed una scuola secondaria di primo grado; la popolazione scolastica è caratterizzata da una

certa eterogeneità, vista la presenza di gruppi di alunni portatori di bisogni specifici.

Difficile è il coinvolgimento delle famiglie in attività scolastiche, organi collegiali o progetti specifici: il loro contributo resta spesso limitato alla sfera individuale.

Il livello culturale della popolazione è generalmente medio-basso e scarsa è la partecipazione alle attività formative, siano esse proposte dalla scuola che dall'Amministrazione locale.

A livello di comunità risulta evidente lo scarso grado di integrazione tra gruppi diversi, quando non addirittura un atteggiamento di chiusura o diffidenza gli uni verso gli altri.

Tali atteggiamenti si rilevano, a volte, anche tra gli studenti nelle varie classi, rendendo necessario un lavoro educativo mirato ad obiettivi di inclusione.

Obiettivo del progetto

1. acquisire consapevolezza di dinamiche relazionali sottese alla vita di gruppo, spesso non manifeste e di difficile lettura
2. conoscere le diverse realtà sociali, culturali, religiose.....presenti sul territorio
3. far comprendere e/o sensibilizzare gli alunni alla diversità dei bisogni di ciascuno

4. riconoscere le necessità di una maggiore comprensione e coesione nel gruppo, per migliorare il clima e le relazioni interpersonali (potenziamento delle abilità pro-sociali)

5. riconoscere l'importanza e la valenza di ciascuna persona all'interno del gruppo

6. promuovere atteggiamenti sempre più inclusivi attraverso attività mirate, strutturate e non, incentivando la riflessione personale

Attività:

Attività rivolte agli alunni :

Laboratori con attività per tutte le classi dei vari ordini di scuola, adeguate all'età degli alunni:

- laboratori sensoriali interattivi
- giochi di ruolo/simulazioni
- fruizione di materiali audio e video
- ascolto di esperienze personali, narrazioni e testimonianze
- confronto, discussione, analisi delle tematiche emerse e proposte
- uscite sul territorio per visite ai centri e associazioni locali
- interventi nelle classi di esperti e dei componenti delle varie associazioni coinvolte nel progetto

- produzione di materiali a conclusione delle esperienze vissute: elaborati grafici, testi scritti, poster, mappe, schemi, manufatti

Attività rivolte alle famiglie:

- serate informative su tematiche parallele a quelle trattate a scuola
- mostra di fotografie, oggetti e vestiario di diversa provenienze etnica (in collaborazione con il Centro Diocesano di Bergamo)
- fiaccolata nella giornata mondiale dell'Autismo, promossa dall' associazione locale per l'Autismo

Attività di raccordo e progettazione tra scuola-associazioni-amministrazione comunale:

- programmazione dettagliata degli interventi nelle varie classi
- incontri di progettazione tra docenti, referente AGE e referenti Associazioni
- incontri di verifica/valutazione
- creazione volantini, brochure e posters per diffusione delle iniziative

Materiali prodotti

- elaborati degli alunni
- mostre fotografiche e mostre dei prodotti
- articoli sul notiziario scolastico

Risultati

- alta percentuale del livello di gradimento degli alunni per tutte le attività proposte
- miglioramento del livello di partecipazione delle famiglie alla vita scolastica
- miglioramento effettivo di inclusività nelle classi (percezione degli insegnanti)

Bibliografia

T.Booth, M. Ainscow, l'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Erickson, Trento, 2008

A.Canevaro, "l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" Erickson, Trento,

2008

D.Ianes e V. Macchia, la didattica per i bisogni educativi speciali Erickson, Trento, 2008

Organizzazione mondiale della Sanita', ICF, 2007

Materiali reperibili on line, video conferenze, materiali divulgativi delle varie associazioni che collaborano nel progetto, opuscoli, notiziari ecc...

L'approccio terapeutico all'insuccesso scolastico: il modello del Centro Diurno L'Aliante

B. Panzeri, C. Zanetti

Fondazione Aliante Onlus Milano-
barbara.panzeri@fondazionealiante.it

Fondazione Aliante Onlus Milano-
cristina.zanetti@fondazionealiante.it

Keywords

Adolescente in difficoltà, équipe multiprofessionale, rete che cura, fallimento' scolastico, sistema scuola

Descrizione generale del contesto, obiettivi

Dal 2011 la Fondazione L'Aliante onlus gestisce nella città di Milano un Centro Diurno (CD) per la Neuropsichiatria dell'In-

fanzia e dell'Adolescenza, accreditato con la Regione Lombardia. Esso si rivolge a ragazzi e ragazze di età compresa tra i 13 e i 21 anni e si caratterizza come dispositivo terapeutico, all'interno del quale interventi educativi e clinici concorrono dinamicamente al raggiungimento di obiettivi comuni. La presa in carico si realizza nell'articolazione di differenti attività e proposte: momenti di socializzazione informale, laboratori e gruppi, percorsi individuali.

Spesso all'origine di un nuovo ingresso al CD vi è una richiesta di sostegno scolastico: per i ragazzi, le ragazze e le famiglie si tratta dell'ambito più comprensibile e concreto in cui collocare una domanda, che porta con sé una complessità di bisogni e – se richiede una risposta specifica – va anche collocata all'interno di un'articolata presa in carico educativa e terapeutica.

In questo senso, l'attivazione di percorsi di sostegno allo studio all'interno del Centro Diurno assume un'importante valenza sia sul piano del reinserimento sociale e scolastico dei ragazzi e delle ragazze sia in termini di riattivazione delle precondizioni affettive, psichiche e relazionali in grado di consentire l'accesso alle risorse individuali e la crescita dell'autostima.

La definizione in équipe di un Progetto Terapeutico Riabilitativo (PTR) o spesso rappresenta anche il momento – o il luogo – in cui articolare un'ipotesi di percorso formativo e individuare gli obiettivi su cui lavorare, siano essi strettamente didattici oppure trasversali. Diventa allora essenziale favorire un positivo e dinamico investimento della rete dei servizi sul progetto

del ragazzo e della ragazza, attraverso la costruzione d'ipotesi e sforzo condivisi.

Appare chiaro come il lavoro di Aliante sui percorsi di sostegno scolastico non si collochi entro i confini di un 'progetto', bensì investa l'intero funzionamento del Centro Diurno. La riflessione sui casi che in questi anni ci hanno impegnato consente di mettere in luce concetti chiave, filoni di lavoro e cambiamenti di rotta diversi in ogni situazione, ma sempre caratterizzati da una forte volontà di connessione con tutti i servizi e le agenzie che parallelamente si occupano del medesimo ragazzo o ragazza.

Metodologia

Nel merito specifico delle azioni di sostegno al percorso scolastico, il lavoro si sviluppa nell'intreccio di più livelli operativi e di pensiero.

Lavoro con la rete

L'Aliante favorisce un'efficace collaborazione con tutti gli attori, in uno sforzo che può assumere la forma di una ricostruzione, un rafforzamento o un ampliamento della rete che cura. Gli interlocutori eventuali possono essere la Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (NPIA), i Servizi sociali della Famiglia e del circuito Penale minorile, la famiglia, la comunità, altri soggetti con finalità educative, altri ancora.

In particolare, la collaborazione con le scuole secondarie, di primo e secondo grado, impegna l'équipe dell'Aliante nello

sforzo di costruire le condizioni che consentano di definire e attivare progetti formativi integrati tra Scuola e Centro Diurno; ciò avviene attraverso una stretta condivisione degli obiettivi da realizzare e la messa a punto di programmi di lavoro fattibili, che permettano al ragazzo o alla ragazza di rientrare in contatto con le proprie risorse a volte congelate o sopraffatte da esperienze emotivamente ingombranti.

Lavoro con la persona

Un'équipe multiprofessionale (composta da educatori professionali, psicoterapeuti, assistente sociale, neuropsichiatra) si occupa dell'accoglienza e della presa in carico dell'adolescente che accede al Centro. La ridefinizione del problema all'interno del gruppo di lavoro consente l'emersione di bisogni complessi e richiede l'assunzione di una risposta articolata e condivisa; si procede così nella definizione del PTR, condiviso anche con l'adolescente e la famiglia, e nell'attivazione del lavoro di rete con i servizi. Ciò implica l'individuazione di obiettivi terapeutici e di un percorso che includa diversi aspetti: la sfera intima e personale, le relazioni, i gruppi e le culture di appartenenza, gli elementi biografici e socioeconomici, gli aspetti clinici, il percorso scolastico.

Lavoro sugli apprendimenti

Intendiamo la varietà delle azioni intraprese, finalizzate alla valorizzazione dei ragazzi e delle ragazze e alla riattivazione delle loro possibilità, collocata nella cornice di una relazione di cura e quindi affettivamente connotata. Può trattarsi di:

- percorsi di ri/orientamento: a volte i ragazzi e le ragazze arrivano con una richiesta di presa in carico del proprio fallimento scolastico, dei vissuti di sofferenza e svalutazione a esso connessi e della difficoltà degli adulti a gestire il rischio di abbandono scolastico in età dell'obbligo. Si tratta di valutare la possibilità di portare a termine percorsi già iniziati oppure riformulare il pensiero per orientarsi su nuovi fronti;

- lavoro su conoscenze, abilità e competenze: una volta individuata la meta verso cui tendere, ci dedichiamo all'area degli apprendimenti, attraverso la verifica di ciò che è stato appreso negli anni, il rafforzamento delle aree e dei punti di forza e il sostegno nel raggiungimento degli obiettivi proposti e condivisi;

- percorsi di recupero scolastico: per fare ciò, in ciascun caso valutiamo l'opportunità di avviare momenti di studio individuale o in piccolissimo gruppo, condotti dall'educatore di riferimento e/o supportati da un volontario formato;

- esperienze di laboratorio e gruppo (piccolo e grande) per lo sviluppo di specifiche competenze: nei casi in cui il lavoro portante verta sullo sviluppo di competenze trasversali, attiviamo percorsi specifici, calibrati sia sui ragazzi e le ragazze da coinvolgere sia sulle competenze attese.

Risultati

La definizione degli obiettivi e dei percorsi terapeutici su cui si articola una presa in carico complessa richiede un costante la-

voro di osservazione e l'individuazione di domande in grado di guidare la riflessione d'équipe.

Lavoro con la rete

Uno degli esiti attesi di questo lavoro è la conquista di un nuovo sguardo sul ragazzo o sulla ragazza, sulla sua storia e i suoi vissuti scolastici. Riteniamo che riuscire a mettere in rete 'ciò che sappiamo' del ragazzo e della ragazza, come noi (famiglia, scuola ed equipe terapeutica) lo/la conosciamo e pensiamo consenta l'attivazione di una sorta di funzione integrativa; ciò può rappresentare una possibilità di sentirsi 'contenuto/a' dalla rete degli adulti, favorendo un'esperienza fondamentale e talvolta inedita.

Domanda

In che modo il sistema che cura è metafora della sofferenza psichica dell'adolescente e ne replica la mancata integrazione, i traumi, i conflitti? E in particolare, cosa può rappresentare l'esperienza scolastica? Quali significati il ragazzo o la ragazza può riprodurre nel rapporto con la scuola?

Obiettivo terapeutico

'Tenere insieme' i pezzi dell'adolescente in senso psichico e affettivo, a partire dalla rete "che cura": attraverso la sua costruzione e costituzione; attraverso la ricomposizione e l'integrazione dei nodi che la compongono.

Lavoro con la persona

Lo specifico dell'équipe multi professionale permette un'articolazione degli sguardi e una moltiplicazione dei punti di vista nell'interpretazione e nel trattamento di ciascuna situazione. La dispersione scolastica viene quindi letta nelle sue implicazioni culturali, socio economiche e affettive.

Domanda

In che modo l'esperienza scolastica partecipa al dialogo tra i mondi (generazioni, culture, istanze di genere) nei quali si gioca la questione identitaria per un ragazzo o una ragazza in situazione di dispersione? Chi sono i ragazzi e le ragazze che la scuola disperde? In che modo il contesto rischia di produrre insuccesso e disorientamento scolastico ?

Obiettivo terapeutico

Costruire le pre-condizioni al recupero della motivazione allo studio e di un investimento progettuale su di sé; provare a immaginare una sintesi tra la propria storia e i propri desideri riguardanti il futuro, per affrontare con fiducia un percorso di apprendimento e formazione.

Lavoro sugli apprendimenti

Le azioni necessarie alla riattivazione del processo di studio e alla valorizzazione delle risorse individuali può assumere differenti forme: una mappatura in primo luogo delle competenze scolastiche e trasversali acquisite e quindi dei percorsi di apprendimento possibili; un'esplorazione di contenuti scolastici

come possibilità di mettere in parola il proprio mondo e consentire l'accesso al linguaggio della relazione.

Domanda

Come definire e ampliare i confini degli apprendimenti in ambito cognitivo, relazionale e sociale? Cosa accade quando l'esplorazione condivisa di argomenti di studio prende la forma di un luogo relazionale protetto?

Obiettivo terapeutico

Muoversi tra la relazione e gli apprendimenti.

Bibliografia

Ballarino, G. e Checchi, D. (a cura di) (2006), Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali, Il Mulino, Bologna, Bo.

Beneduce, R. (2008), Breve dizionario di etnopsichiatria, Edizioni Carrocci, Roma, Ro.

Bonetti, R. (2014), La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola, Seid, Firenze, Fi.

Goisis, R. e Bonfiglio Senise, S. (a cura di) (2009), Essere adolescenti oggi, Centro Milanese di Psicoanalisi, Milano, Mi.

Mancuso, F. e Resta, D. (2010), L'adolescente in persona, Mimesis, Sesto San Giovanni, Mi.

Pelanda, E. (1999), "Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico", in Sempio, O.L., Confalonieri, E. e Scaratti, G., L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi e affettivi, Raffaello Cortina, Milano, Mi, pp 201-228.

Piasere, L. (2011), A scuola. Tra antropologia ed educazione, Seid, Firenze, Fi.

Insegnare insieme per apprendere insieme: verso la sfida dell'eterogeneità come risorsa

L. Spreafico, A. Zenarola

Referente area BES IC Azzano San Paolo-
luisa.spreafico@alice.it

Referente progetto assistenza scolastica Cooperativa L'Impronta - astrid.zenarola72@gmail.com

Keywords

Inclusione, Valorizzazione delle differenze, La scuola di tutti per ognuno, Personalizzazione, Comunità di apprendimento

Descrizione generale del contesto, obiettivi

L'Istituto Comprensivo di Azzano San Paolo è costituito da quattro plessi (due scuole primarie e due scuole secondarie), ubicati in due Comuni diversi, per un totale di 1030 alunni.

Il bacino di utenza dell'I.C. è costituito prevalentemente da famiglie residenti nei Comuni di Azzano San Paolo e Grassobbio; la percentuale di alunni di provenienza extracomunitaria si aggira intorno al 17% della popolazione scolastica.

Il contesto sociale del territorio è caratterizzato da situazioni di fragilità genitoriale, che hanno ricadute significative sul processo di insegnamento-apprendimento. La numerosità delle classi, al cui interno sono in aumento gli alunni con bisogni educativi speciali, costituisce un elemento di criticità a cui non sempre si riesce a far fronte con un incremento di risorse professionali a disposizione della scuola.

Tutto ciò contribuisce ad elevare il grado di complessità nella gestione dell'I.C., non solo da un punto di vista organizzativo, ma soprattutto per quanto riguarda l'ambito educativo-didattico.

Alla luce di questa analisi del contesto, per l'istituzione scolastica diventa imprescindibile costruire delle "reti con le altre agenzie educative e con gli Enti Territoriali, per la costruzione di progettualità condivise.

Le esperienze maturate negli ultimi anni, grazie alla presenza sempre più numerosa di alunni con bisogni educativi speciali (disabilità, DSA, svantaggio linguistico e culturale, disagio familiare) hanno portato la scuola a delineare una vision che esplicitasse la necessità di costruire un progetto di vita per ogni persona: LA SCUOLA DI TUTTI PER OGNUNO. La parola chiave, intorno a cui dovrebbe ruotare tutto il processo di insegnamento/apprendimento, è "personalizzazione": questa

è la risposta pedagogica all'esigenza di favorire processi di apprendimento adeguati alle caratteristiche di ogni studente. La personalizzazione, però, richiede autonomia e flessibilità da parte della scuola, sia a livello di risorse che di progettazione, e per fare questo è auspicabile costruire una sorta di "alleanza" con altre agenzie educative e con l'Amministrazione Comunale.

Lo sforzo del nostro Istituto è stato quello di assumere la diversità come punto di partenza per i suoi progetti educativi, "come situazione quotidiana, come condizione ordinaria entro la quale si colloca l'esperienza e la vita". È evidente che lo sforzo che sta alla base di questo processo è quello di valorizzare le diversità, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza.

Perché ciò avvenga, è necessario individuare strumenti che aiutino a gestire l'eterogeneità e la complessità sempre più presenti nelle classi. Il progetto "Insegnare insieme per apprendere insieme" si inserisce nel solco già tracciato in passato con l'Amministrazione Comunale, che ha visto l'organizzazione di percorsi formativi e di seminari aperti a docenti e genitori sulla tematica dell'inclusione. Un punto di forza è stato costituito, negli ultimi anni, dalla continuità nella gestione del servizio di assistenza scolastica, gestito dalla Cooperativa "L'Impronta"; questo ha permesso di attivare una stretta collaborazione con i referenti del servizio e di riqualificare il ruolo degli assistenti educatori all'interno della scuola.

Attività e strumenti

ANNO SCOLASTICO 2014/15

PERCORSO DI PRIMO LIVELLO

Nell'ambito del progetto di assistenza scolastica abbiamo organizzato un percorso formativo sul tema del Cooperative Learning guidato dalla dott.ssa Damini. Lo scopo di tale progetto era quello di dar vita ad un gruppo di lavoro costituito da insegnanti e assistenti educatori che, una volta appresi i principi base del cooperative Learning, riflettesse sulle modalità in cui può cambiare la didattica in ottica inclusiva, per rispondere alla crescente complessità rilevata dai docenti nella gestione delle classi.

SEMINARIO DI RESTITUZIONE

Il gruppo di lavoro ha sperimentato alcune tecniche acquisite durante gli incontri formativi gestendo la classe e le unità didattiche in sinergia con gli assistenti educatori. Il materiale prodotto dagli alunni e gli strumenti utilizzati da docenti e assistenti sono stati presentati in un Seminario condotto dalla dott.ssa Damini.

ANNO SCOLASTICO 2015/16

PERCORSO DI PRIMO LIVELLO

Riedizione del corso di primo livello per un nuovo gruppo di docenti e assistenti educatori.

PERCORSO DI SECONDO LIVELLO

Il percorso cooperativo di secondo livello si basa su un approccio specifico del cooperative learning, ovvero la Group Investigation. Gli insegnanti e gli assistenti educatori acquisiranno le conoscenze necessarie per avviare un'attività di Group Investigation nelle loro classi. I partecipanti lavoreranno sulle modalità con cui si conduce una ricerca di gruppo, in modo da costruire progressivamente materiali di lavoro da utilizzare in classe. In questo modo la Group Investigation appare una strategia cooperativa significativa per promuovere percorsi di lavoro anche interdisciplinari, che mirino allo sviluppo di competenze sociali e disciplinari e non solo all'acquisizione di conoscenze specifiche.

AFFIANCAMENTO EDUCATIVO IN ORARIO DIDATTICO AL GRUPPO CLASSE

Un educatore professionale sarà presente presso la scuola secondaria di primo grado per otto/dieci ore settimanali con l'obiettivo di supportare gli insegnanti nella gestione del gruppo classe e di promuovere l'attivazione di unità didattiche capaci di favorire l'apprendimento e l'inclusione dei ragazzi con Bisogni Educativi Speciali attraverso progetti individualizzati.

CONVEGNO MAGGIO 2016

A conclusione di questo percorso verrà organizzato un convegno aperto a docenti, educatori e famiglie sotto la supervisione della dott.ssa Damini. Obiettivo del convegno è quello di presentare il lavoro di ricerca svolto e le nuove prospettive di

gestione dei gruppi classe, sottolineando come per garantire un'adeguata formazione che tenga conto di abilità ed interessi, ma anche delle difficoltà di ciascuno, sia fondamentale promuovere occasioni di lavoro congiunto fra le diverse professionalità presenti nella scuola.

Lo strumento che fa da sfondo integratore al progetto è L'Index per l'inclusione in quanto offre una serie di materiali utili a progettare per la propria realtà scolastica un ambiente inclusivo in cui le diversità siano motore per il miglioramento e il progresso della scuola.

Questionario semi strutturato per insegnanti e assistenti educatori finalizzato a far emergere il clima educativo e le scelte didattico-organizzative. Le sezioni quantitative del questionario verranno analizzate con il software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Mappatura degli atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado rispetto alla diversità.

Risultati e materiali prodotti

Costituzione di un gruppo di lavoro misto (insegnanti e assistenti educatori) che ha scelto di collaborare attraverso l'attivazione di spazi di incontro e di riflessione con la supervisione della dott.ssa Damini. Il gruppo costituito ha riconosciuto l'importanza di integrare le competenze al fine di favorire l'apprendimento degli alunni tenendo conto delle diversità e stimolando la cooperazione.

Costruzione di unità didattiche cooperative. Utilizzando le tecniche tipiche del Cooperative Learning, gli insegnanti e gli assistenti educatori hanno appreso tecniche “cooperative” di gestione della classe eterogenea, che poi hanno messo in pratica nei propri contesti e che vengono discusse, nelle loro potenzialità/difficoltà di realizzazione, negli incontri previsti, nonché in una sezione apposita della piattaforma.

Elaborazione di progetti individualizzati a favore degli alunni con Bisogni Educativi Speciali attraverso la presenza di un educatore in orario didattico, in affiancamento agli insegnanti.

Report elaborato dalla dott.ssa Marialuisa Damini a conclusione del Seminario nel quale sono stati riportate mappe di riferimento che hanno guidato il percorso, nonché i risultati ottenuti dall'applicazione delle tecniche acquisite.

Bibliografia

Bauman Z. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento.

Cohen, E., (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.

Comoglio M., Cardoso M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. LAS, Roma.

Comoglio, M., (1998), *Educare insegnando*, LAS, Roma.

Delors J. (1997), *L'educazione: un tesoro è nascosto dentro*. Rapporto della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo, Armando Editore, Roma.

Gillies R.M., Ashman A.F. (2003) *Co-operative learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*, Routledge Falmer. London, UK.

Giroux H. (1992), *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*, Routledge. A.L., New York.

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E., (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.

Johnson, D., Johnson, R., (1987), *Learning together and alone*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Pavan, D., Ellerani P. (2004), “Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo”, *ISRE Rivista Quadrimestrale*, No. 1, pp. 8-46.

Sharan, Y., Sharan, S., (1998), *Gli alunni fanno ricerca*, Erickson, Trento.

Sharan Sh. (2002), “Differentiating methods of cooperative learning in research and practice”, *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 22 No. 1, pp.106-116.

Slavin R.E. (1991), “Synthesis of research on cooperative learning”, *Educational Leadership*, No. 48, pp. 71–82.

Topping, K., (2014) *Tutoring*, Erickson, Trento.

“Let's color life” - project for helping the inclusion of children with special educational needs in mainstream schools with the support of volunteers` networks

L. Tudorache, N. M. Radu, A.S. Tutu, C. P.Valcu
Special School “Saint Nicholas”, Secondary School no.194

loredana_patrascoiu@hotmail.com
netty_angelache@yahoo.com
stefaniatutu@yahoo.com
carmen.csiki@yahoo.com
alexandru_andronache@yahoo.com

Keywords:

Inclusive schools, voluntary activities, children with special needs

General description of the context

“There is more happiness in giving than in receiving”

Even if school inclusion of students with special needs has been legally regulated, both by international and national laws for over 10 years, there are still issues related to the awa-

reness of teachers and parents of children without special needs viewing that the presence of students with special needs in the class disturbs school activity, thus having negative repercussions on educational performance in general.

The idea of this project started from the need to change community attitudes towards students with special educational needs integrated into mainstream schools, because they often faces marginalization and rejection attitudes. The starting point was the reality of the school community, while stressing on the real inclusion of students with special educational needs in the social context of the school and making a call to involvement in volunteering and active citizenship.

The concept of active art came to support this idea, art being here an instrument of awareness and ownership for a social message aiming at influencing the general attitude, a way to serve the good by the means of beauty.

Following the experiences of support teachers from mainstream schools for over 10 years, the conclusions show the need to implement a project that can offer an organized way for all the attempts and efforts of inclusion of the children with special needs not only in school and education, but especially in terms of interpersonal relationships in the school group , friends and community.

The idea of involvement and accountability of students and teachers alike was also a guideline, in the sense of them firmly standing for their ideas and developing the skills to support a good, humanitarian cause while cultivating the respect

for human rights. Getting to know better their colleagues with special needs, bringing them together in common activities, learning to characterize them in certain circumstances, students and teachers develop attitudes of tolerance, openness to new, to humanism, to acceptance and appreciation of diversity, all of which are extremely beneficial in becoming a more inclusive school and inclusive society.

The main goal of this project is to promote the active use of art as a means to forming proactive civic behavior.

The specific objectives of the project:

- involving students and teachers in social situations and activities where they would bring their own contribution through volunteering
- transposing volunteering experiences in art (painting) with a social message
- media coverage of the messages with artistic content in order to influence / change the attitude of the group members they belong to and of the entire community in general.

Activities description

The target group of the project was formed of 150 teachers and 375 pupils from mainstream schools: 15 students and 5 teachers from each of the 25 inclusive schools of District 4 of Bucharest.

1. The first activity. In November, five teachers were selected from each inclusive school, on voluntary basis: support teacher, counselor, art teacher and other two.

2. The second activity. In November, the teachers of the implementation team were trained on aspects of volunteering and project management and they prepared the activities for students, depending on the characteristics of each school.

3. The third activity. On the 5th of December, on International Volunteering Day, there were organized in every school information sessions for the students, project presentations and discussions about what it means to be a volunteer. After this, the students enrolled as volunteers in this project. If the number of applicants was more than 15, a selection was made based on motivation letters.

4. The fourth activity. From December till April there were organized voluntary activities by the selected teams (students-teachers), to support school and social inclusion of pupils with special needs included in mainstream schools in the 4th District of Bucharest. The volunteers were involved in activities with great responsibility:

a. educational support for students with special needs: tutoring outside school hours, help with the homeworks, as partners in mini-school projects.

b. extracurricular activities for social inclusion of the students with special needs in the school group and the community where the child grows. Examples of such activities are:

– "You can be Santa, too!" - the parents were also involved and there were collected gifts for needy children in the school;

– Specific activities celebrating Christmas, Mother's Day, 1st of March and Easter- school celebrations and workshops for creating traditional decorative items where the students with special needs participated;

– joint celebration of students' birthdays in the classroom;

– drama workshops for staging plays in which students with special needs were playing, painting contests, singing and arts and crafts contests, where students with special needs had the chance to affirm their potential;

– visits to museums, zoo, botanical garden, parks, cinema and theater, trips. Students with low income were financially supported by voluntary donations from others with better income.

– debates were organized with students on topics such as: "What does it mean to be a true friend?", "Help and involvement", "Social responsibility".

5. The fifth activity. In May, the volunteer students from each school, coordinated by their teachers, have done paintings or collage meant to express emotions and thoughts inspired by their experiences as volunteers among their colleagues with special needs. The campaign under which all the artistic

works have been made bore the name "The right to have a childhood" and it was an impressive endeavor to support the right of SEN students to go to school. Out of all the works from every school, three for each were selected to compete in the final contest.

The 75 artistic works awarded from all schools have been displayed in an exhibition at the National Palace of Children, in collaboration with the City Hall of District 4, providing free access for all the important representatives in education, as well as the local community and commercial private sector. At the exhibition opening, every volunteer student spoke about his own artistic work and the context that led to its creation.

Results achieved

The results of the project were both quantitative and qualitative.

The quantitative results are:

- decrease the risk of school dropout at 0% and increase at 100% the graduation rate for students with SEN involved in the project;

- 254 artistic works about "The right to have a childhood", with a strong emotional impact in the community, towards supporting the students with SEN and their learning activity in mainstream education system. The top most impressive seventy-five works with strong emotional content were displayed in a public exhibition.

The qualitative results regard the changing of the mentalities of students, their families and their teachers from the mainstream system on the integration of students with SEN in mainstream schools.

After applying an opinion questionnaire at the end of the project, the following stats were obtained, related to the attitude towards the student with SEN in inclusive schools:

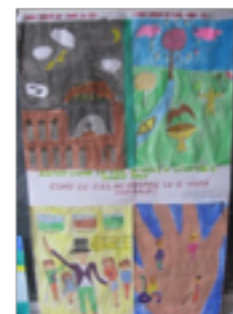
- In almost all schools the attitude about the students with SEN is positive (7.5 on a scale from 0 to 10), but in some schools is lower (6.4);
- 82.8% from volunteers have total confidence about the integration in scholar and professional life of students with SEN (we would like to highlight the optimism of teachers);
- The teachers' wish to work at their classes with students with SEN (93.4% of teachers) shows that they have already overcome the fear of the so-called "unknown" and that they have educational skills and solutions for such cases;
- An educational and extracurricular support (an average of 8.1) for the students with SEN, with the mention that it could be improved (especially at 5 schools with 5.6 scoring);
- Availability of students from mainstream schools to support their colleagues with SEN in every kind of activity – educational or extracurricular (7.8 scoring);

- Although with figures ranging from 5.3 to 9 scored in terms of cooperation between all the factors involved in resolving every difficult situation in the classroom, improvement still remains to be done upon the project follow-up, especially for 10 of these schools;

- Also, another course to be taken is involvement of the parents of the children without special needs in the various activities within the project;

For the volunteer students, the project brought:

- personal development, empathy and civic attitude;
- empowerment through involvement in actions with a strong humanitarian nature;
- promoting and practicing their own knowledge and talents in various types of educational, vocational and loisir activities.



References

- International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth version, WHO, Ministry of Labour, Family and Social Care, UNICEF, 2013
- Dezvoltarea practicilor inclusive in scoli. Ghid managerial. UNICEF ;I Ministerul Educatiei nationale, 1999
- Sa intelegem si sa raspundem la cerintele copiilor in clasele inclusive, UNESCO, tradusa si publicata de UNICEF, 2002
- Modele si forme de sprijin educational in context inclusive, Editura Terra, RENINCO si Ambasada Frantei la Bucuresti, 2011
- Promovarea educatiei incluzive in invatamantul primar. Ghid pentru cadre didactice, manageri scolari si parinti, MEN, RENINCO, UNICEF, Editura Vanemonde, 2013
- Ghergut, A. – Psihopedagogia persoanelor cu cerinte speciale. Strategii de educatie integrata, Ed. Polirom, Iasi, 2001
- Popovici, D.V., (1998) Adaptarea curriculară și Planul de Intervenție Individualizat pentru elevii cu CES- în Verza E. și Păun E. “Educația integrată a copiilor cu handicap”, Ed.Unicef
- Popovici, D.V.,(1999), Elemente de psihopedagogia integrării, ed. Pro-Humanitas
- Popovici, D.V.,(2007), Orientări teoretice și practice în educația integrată, ed. Universității Aurel Vlaicu
- Emil Verza, Florin Emil Verza (coord.), 2011, Tratat de Psihopedagogie Speciala, Ed. Universitatii din Bucuresti.

Come permettere il successo formativo agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento

Maria Antonietta Vendra

Liceo "G.GUACCI" Benevento

mariaantonietta.vendra@gmail.com

Keywords

Bisogni educativi speciali (BES); disturbi specifici dell'apprendimento (DSA); piano didattico personalizzato (PDP); Inclusione; successo formativo.

Contesto - obiettivi

Il liceo "G. Guacci" di Benevento, è un Liceo a cui afferiscono circa 1500 alunni provenienti dalla città e dalla provincia e conta cinque indirizzi: Liceo delle Scienze Umane, Liceo Linguistico, Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate, Liceo delle Scienze Umane - opzione Economico-Sociale, Liceo Musicale. Il contesto socio-economico di provenienza degli studenti dell'istituto si attesta prevalentemente su livelli alti e medio

alti. L'utenza è abbastanza omogenea e ciò facilita la progettazione e la comunicazione. Gli studenti che afferiscono al Liceo provengono da diverse scuole secondarie di primo grado, ci sono perciò inevitabili differenze nell'impostazione didattica e nei livelli di preparazione di base che richiedono grande impegno e organizzazione nel lavoro.

Il processo attraverso il quale il contesto scuola, attraverso i suoi diversi protagonisti (organizzazione scolastica, studenti, insegnanti, famiglia, territorio) assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti gli alunni e in particolare di quelli con bisogni educativi speciali (BES) viene definito inclusione.

Già da diversi anni il Liceo è molto attento ed attivo all'inclusione scolastica degli alunni con BES, in particolare nell'anno scolastico 2013/2014 è stato attivato un percorso per l'inclusione degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), per fare in modo che, monitorando i risultati scolastici ed apportando delle "correzioni" in itinere, tutti raggiungessero il successo formativo. Questo è stato possibile mettendo in atto interventi metodologici e pratiche didattiche mirati a favorire, nel miglior modo possibile, l'inclusione e quindi il successo formativo di tali alunni. E' stato importante, perciò, cambiare il modo di insegnare e di valutare, affinché ogni studente, in relazione alla sua condizione e alla sua manifesta difficoltà, trovasse la giusta risposta.

Il percorso realizzato è nato dalla volontà di condividere criteri, principi educativi e pratiche comuni in tema di accoglienza, inclusione ed intervento sugli alunni con DSA, consentendo di attuare, in modo operativo, le indicazioni normative (L. 170/2010, D.M.12 Luglio 2011, Linee guida, Decreto di accordo Stato Regioni del 25 luglio 2012, e successive direttive e circolari ministeriali).

E' stato un lavoro svolto per diventare guida d'informazione ed attivare la buona prassi nell'accoglienza e nell'inclusione degli alunni con DSA all'interno del nostro Liceo. Ciò ha così permesso agli alunni una reale e fattiva inclusione, mentre per i docenti è diventata occasione di formazione.

In sintesi, gli obiettivi che ci siamo posti di raggiungere sono stati:

- 1) far diventare le esperienze di inclusione realizzate in corso d'anno una buona prassi metodologica da tenere a modello per il futuro;
- 2) far evolvere il sistema scuola definendo "regole" che entrassero a far parte del sistema, nel piano dell'offerta formativa, nel curriculum, nelle procedure organizzative, ecc.;
- 3) far in modo che i docenti siano "team di classe" e possano dire di aver trovato una buona soluzione da proporre anche agli altri docenti del Liceo (benchmarking interno);
- 4) far in modo che i docenti siano in grado di affrontare la complessità delle classi;
- 5) far in modo che ci sia una "cultura delle differenze";
- 6) far in modo che ci sia un'evoluzione del pensiero dell'inclusione.

Attività e strumenti:

Il nostro Liceo, attraverso il presente progetto, ha inteso promuovere una proficua e reciproca collaborazione di tutti i soggetti coinvolti nel percorso di apprendimento degli alunni con

DSA, il tutto finalizzato al successo formativo e alla piena attuazione del diritto allo studio.

Si è proceduto, quindi, alla definizione e alla successiva attuazione di un piano didattico personalizzato (PDP) effettivamente calibrato sulle specifiche condizioni dell'alunno, che servisse come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed avesse la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate. Successivamente, è stato monitorato il percorso usando come indicatori i "risultati in itinere" (fine primo quadrimestre) per evidenziare l'andamento globale degli alunni.

Dall'analisi delle schede di valutazione è emerso che tutti presentavano un numero elevato di insufficienze, prevalentemente negli scritti.

Per comprendere il perché dei risultati del monitoraggio sono stati convocati ad un tavolo di lavoro i Consigli di Classe (CdC) interessati. Si è evidenziata, quindi, la necessità di intraprendere azioni correttive, al fine di migliorare l'efficacia del processo formativo attraverso un feedback continuo e, alla fine dell'incontro, si è stabilito per ogni CdC un piano di interventi personalizzati che potesse favorire un adeguato percorso di apprendimento per l'alunno. Si è discusso sull'importanza dell'osservazione sistematica degli alunni da parte dei docenti, perché ha un ruolo fondamentale nell'individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per predisporre poi specifiche attività di recupero e potenziamento. Infatti, nel caso di un alunno con DSA, comprendere nel percorso formativo gli stili di apprendimento diventa un elemento essenziale e determinante per il suo successo scolastico. Si è discusso inoltre sui criteri e sui modi di verifica da adottare, avviando una opportuna riflessione sulla valutazione: "dell'apprendimento" o "per l'apprendimento"? Si è concluso che la sola valutazione dell'ap-

prendimento, che ha un valore essenzialmente certificativo o sanzionatorio di insufficienza, è una metodologia inadatta per valutare il profitto scolastico di un alunno con DSA. Invece, è stata condivisa da tutti che la valutazione per l'apprendimento sarebbe stata lo strumento più efficace per migliorare i risultati degli studenti (tutti), riuscendo anche ad innalzarne i livelli di competenza. Infatti, la valutazione per l'apprendimento permette di valutare non solo l'alunno con DSA in itinere durante il percorso di studio, ma anche di comprendere i punti di forza e di debolezza sia delle modalità didattiche che dell'apprendimento di tutti gli alunni, informazioni preziose e necessarie per il docente al fine di poter poi attivare modalità di intervento finalizzate al successo formativo. Tale valutazione, che pure ha valore certificativo, ha soprattutto valore formativo, nel pieno rispetto di quanto contemplato nella Legge 170/2010 e nel Decreto 5669/2011, dove vengono prescritte metodologie adeguate, ponendo la giusta attenzione alle esigenze formative ed alle "fragilità" di alcuni alunni.

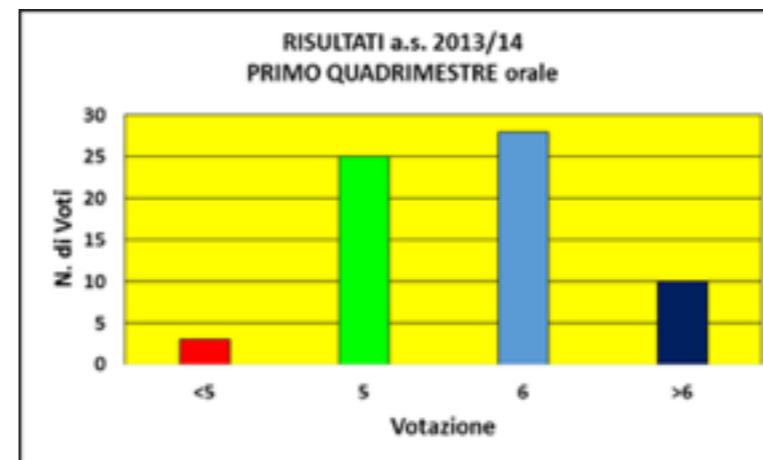
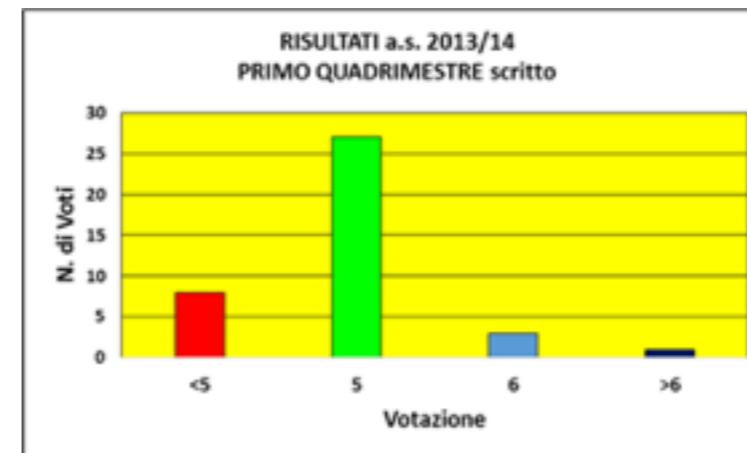
Alla fine dell'incontro è stata distribuita ai docenti una scheda tecnica realizzata per guidare i docenti in itinere e, in conclusione, visti i risultati emersi dal monitoraggio, sono state consigliate ai docenti:

- 1) Modalità adeguate di recupero dei debiti, onde evitare il perdurare di situazioni critiche per l'alunno con DSA, dovute all'elevato numero di verifiche da affrontare, soprattutto scritte, che rappresentano per un alunno con problemi di letto-scrittura un ostacolo insormontabile, come confermato dall'evidenza scientifica;
- 2) Monitoraggio mensile fino a fine anno scolastico;
- 3) Tavoli di lavoro mensili tra docenti del CdC per discutere le criticità e trovare soluzioni adeguate per il successo formativo dell'alunno con DSA.

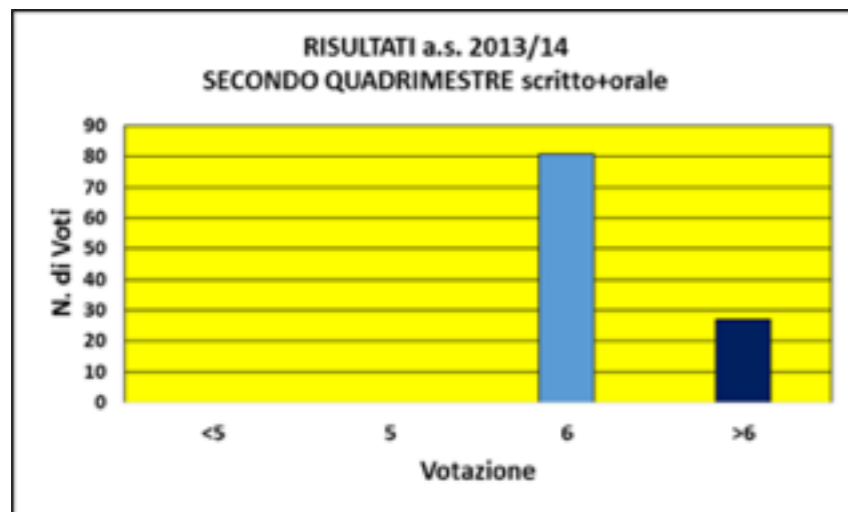
RISULTATI E MATERIALI PRODOTTI:

Dopo il tavolo di lavoro e l'attivazione delle azioni correttive, i monitoraggi seguenti hanno evidenziato un deciso miglioramento dei risultati in itinere ed a conclusione dell'anno scolastico tutti gli alunni con DSA hanno raggiunto il successo formativo.

Di seguito, i grafici del monitoraggio dei risultati per materia, scritto e orale del primo quadrimestre (a. s. 2013/2014):



Di seguito, i grafici del monitoraggio dei risultati per materia, scritto + orale, del secondo quadrimestre (a.s. 2013/2014):



Di seguito, tutti i materiali prodotti:

1) Piano Didattico Personalizzato, realizzato in modo scientifico nel nostro Liceo, costituito da varie sezioni: dati relativi all'alunno; descrizioni del funzionamento delle abilità strumentali (estrapolate dalla diagnosi e/o dall'osservazione); caratteristiche comportamentali; caratteristiche del processo di apprendimento; strategie utilizzate dall'alunno nello studio; strategie metodologiche e didattiche; misure dispensative; strumenti compensativi; criteri e modalità di verifica e valutazione; patto con la famiglia e con l'alunno.

2) Nota tecnica che rappresenta una guida per i docenti. È formata da una parte generale che permette di immedesimarsi nelle condizioni emotive-motivazionali dell'alunno con DSA, da una parte che evidenzia cos'è e cosa non è la dislessia ed infine da una parte didattica dove viene descritto come deve essere progettato il percorso partendo dall'osservazione per arrivare alla valutazione.

3) Piano Annuale di Inclusione (PAI):

a) per migliorare il grado d'inclusività del nostro Liceo attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori in una progettazione seria e collaborativa;

b) come strumento di progettazione in senso inclusivo, sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno;

c) per individuare le situazioni problematiche e le strategie per affrontarle, qualificando le modalità di insegnamento.

Bibliografia:

1. Legge 170/2010
2. Decreto 5669/2011
3. Capuano A. et al., (2013), BES e DSA. La scuola di qualità per tutti – Editore Libri Liberi
4. Stella G., Grandi L., (2011), Come leggere la Dislessia e i DSA. Guida base – Editore Giunti Scuola
5. <https://didatticainclusiva.wordpress.com/>
6. <http://bes.indire.it/>
7. <http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/speciali-scuola-a-istruzione/dsa-distrurbi-specifici-dellapprendimento>
8. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>
9. <http://www.tuttodsa.it/>
10. <http://www.aiditalia.org/>
11. <http://aidlombardia.com/risorse/normativa/leggi-e-normative>

12. <http://www.airipa.it/genitori-insegnanti/>

13. <http://www.anastasis.it/dislessia-e-dsa>

14.

<http://www.anastasis.it/dislessia-e-dsa/strumenti-compensativi>

15. <http://www.istruzioneer.it/bes/>

Frekuensi200: Buone prassi a S. Basilio

A. Volpi, C. Brugnano
WeWorld onlus, CEMEA del Mezzogiorno,
alessandro.volpi@weworld.it c.brugnano@mezzogiorno.cemea.it

Keywords:

Scuola aperta e servizio al territorio

Descrizione generale e obiettivi

La dispersione è un fenomeno complesso che comprende in sé aspetti diversi e che investe l'intero contesto scolastico-formativo. A Roma, come del resto in molti dei capoluoghi di regione, è condiviso che il fenomeno dispersione scolastica, colpisce sempre più fasce deboli, e dal punto di vista sociale e culturale.

Dalle ultime rilevazioni possiamo però collocare il territorio della Capitale ad un livello intermedio di problematicità rispetto alla media nazionale, con una percentuale complessiva di abbandoni che si attesta intorno al 18%. L'intervento si realizza nel quartiere San Basilio è un "quartiere ghetto": nasce negli anni '30 nell'area delimitata dalla via Nomentana, la via Tiburtina, e la congiunzione est del Grande Raccordo Anulare. Ad oggi il quartiere, identificato toponomasticamente come QXXX, si estende su una superficie di 3.781 Km², con un numero di residenti pari a 24.225 e una densità abitativa di poco meno di 6.500 abitanti per Km². Tra gli elementi di criticità una forte componente è rappresentata dalla disoccupazione, stimata nel 2004 attorno al 30%. Ovviamente anche questo dato non è molto recente, ma può essere rappresentativo in considerazione del fatto che l'economia del territorio non è cambiata negli anni e la crisi economica non ha migliorato le cose. Il fenomeno della dispersione scolastica, come già detto attorno al 19% sul quartiere, è molto legato a questo fattore, poiché soprattutto nelle moderne società terziarizzate la formazione e lo sviluppo di competenze diventano imprescindibili nell'accesso al mondo del lavoro. Accanto ai fenomeni di tipo economico e di degrado urbanistico si registrano a San Basilio gravi fenomeni di microcriminalità, soprattutto legati allo spaccio e al consumo di droghe; questo fenomeno è visto dagli abitanti del quartiere come il principale problema sociale, in grado di destabilizzare un'intera comunità, generando paure e violenza. Tale fenomeno è presente a San Basilio fin dagli anni 80.

L'obiettivo del progetto è il contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e formativa nella fascia d'età 8-18 anni coniugando scuola, famiglie e minore, per mantenere nel percorso scolastico e formativo almeno 500 minori, evitando l'interruzione della carriera scolastica e formativa

Descrizione attività e strumenti

- Aumento dell'offerta di servizi educativi specifici di contrasto alla dispersione scolastica nel territorio
- protocolli con istituzioni
- costituzione cabina di regia con istituzioni
- ristrutturazione scuola abbandonata
- Coinvolgimento di 500 minori nel progetto
- laboratori nelle classi delle scuole secondarie di I e II grado
 - attività di doposcuola
 - attività di orientamento
 - counseling alle famiglie
- eventi di formazione per docenti e operatori del territorio
- corsi di formazione su drop out rivolti ai docenti

Risultati/materiali prodotti

Durante il primo anno di attività il progetto ha sviluppato le azioni previste sui quattro assi di intervento: bambini, bambine e adolescenti, famiglie e donne, scuola e territorio.

- Il lavoro con i principali beneficiari diretti, bambini e bambine, adolescenti dagli 8 ai 15 anni presso il Centro di Via Pergola, è stato realizzato nei locali ristrutturati e aperti 5 giorni a settimana con orario pomeridiano. La prima parte del pomeriggio è dedicata al sostegno scolastico, l'altra alle attività motorie, di gioco e socializzazione e ai laboratori.

- Sono state realizzate diverse attività manuali (disegno, pittura, creta, carta e riciclo), di falegnameria e piccolo giardinaggio, laboratori video e teatrali che hanno coinvolto i bambini e gli adolescenti, che manifestano in particolare problemi legati alla concentrazione e allo stare insieme in generale, e hanno inciso in particolare sulla motivazione. Il lavoro sulle regole e in piccoli gruppi a partire dal gioco e dal sostegno, anche individuale, hanno permesso lo sviluppo di una vita del Centro nella direzione della costruzione di una piccola comunità, percepita sempre di più come tale.

- Contemporaneamente è stato avviato il lavoro con le famiglie e in particolare con le mamme e le donne, per un coinvolgimento di tutte le agenzie educative coinvolte sul tema dispersione scolastica.

- Con le scuole e nelle scuole, è partita una reale co-progettazione con dirigenti scolastici e gli insegnanti, circa

40 partecipanti, di cui una quindicina attivamente coinvolti sulle specifiche azioni del progetto. Probabilmente è questo asse di lavoro che ha dati i risultati più evidenti sia in termini di coprogettazione che di realizzazione di azioni che si sono dimostrate incisive.

- In totale il numero dei destinatari coinvolti a livello generalizzato sulle diverse attività, dai laboratori musicali all'orientamento alla scelta delle superiori, è molto alto già dopo il primo anno (circa 500). Si è scelto di sperimentare due approcci, uno che prevede un intervento in profondità su due classi medie per i primi due anni, l'altro consiste in una serie di proposte di breve durata a tutti i cicli, elementari, medie e superiori.

- Questa presenza consolidata a scuola ha permesso anche al Centro di essere percepito come una risorsa..

- Rispetto al territorio, la sinergia con le reti attive ha prodotto i primi risultati a partire dalla conoscenza reciproca degli attori coinvolti attraverso riunioni e eventi territoriali nell'ottica di favorire la partecipazione dei cittadini alla vita del quartiere. Particolarmente significativa la costituzione di una "Social Street" che mette in rete le più attive realtà del territorio.

Bibliografia

- serie di quaderni di ricerca azione su dispersione scolastica "LENTI A CONTATTO", scaricabili da www.weworld.it

- Franco Lorenzoni. I bambini pensano grande. Sellerio Editore palermo
- La scuola del fare, Freinet C., a cura di Roberto Eynard, Junior, Azzano san Paolo, 2002
- Insegnare al principe di Danimarca, Melazzini C., Sellerio Editore, Palermo, 2011
- La pedagogia degli oppressi, Freire P., Mondadori, Milano