

Pubblicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The Individualized Education Plan in the training of kindergarten and primary school Italian teachers

Il PEI nella formazione dei futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria

di

Laura Menichetti

laura.menichetti@unifi.it

Silvia Micheletta¹

silvia.micheletta@unifi.it

Università degli Studi di Firenze

Abstract:

The training of competent professionals, who in their role as general or specialized teachers, support pupils in the development of their affective-relational, cognitive and communication skills, as well as in the acquisition of autonomy, is an essential factor for the design and the management

¹ All'interno di una visione condivisa del contributo, i paragrafi 2, 3, 4.1, 4.2 sono da attribuire alla prof. Laura Menichetti, i paragrafi 1, 4.3, 4.4, 5 sono da attribuire alla dott. Silvia Micheletta.

of inclusive school processes. In this contribution we investigate the ideas that the students of Primary Education at the University of Florence have formed concerning disability and inclusive intervention. Through a short survey and a conclusive questionnaire (n=264) we aimed at reflecting upon the role that every teacher plays in creating inclusive contexts and upon the necessity for all future teachers to acquire skills related to the use of the ICF and the Italian Individualized Education Plans.

Keywords: university laboratory; special pedagogy; teacher training; lesson plan; inclusion.

Abstract:

Fattore essenziale per la progettazione e la gestione di processi scolastici inclusivi è la formazione di professionisti competenti che, nel loro ruolo di insegnanti su posto comune o di sostegno, supportino tutte le alunne e tutti gli alunni in ordine al loro sviluppo affettivo-relazionale, cognitivo, di capacità comunicative e di acquisizione dell'autonomia. Nel presente contributo ci si interroga circa quali idee di disabilità e di intervento inclusivo si siano formate gli studenti e le studentesse di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze. Attraverso rilevazioni in ingresso e in uscita dal Laboratorio di Pedagogia speciale (n=264), si è riflettuto sul ruolo che ogni insegnante svolge per la creazione di contesti inclusivi e sulla necessità che tutti i futuri docenti acquisiscano competenze relative all'uso dell'ICF e dei Piani Educativi Individualizzati.

Parole chiave: laboratorio universitario; pedagogia speciale; formazione insegnanti; progettazione didattica; inclusione.

1. Introduzione

Nel contesto italiano il termine *inclusione* è stato a lungo, ed è tuttora, elemento generativo di ambiguità. Se da un lato, appare chiaro, immediato e facilmente comprensibile l'impegno a favore dell'accoglienza, della valorizzazione delle differenze e della promozione dell'equità nel contesto educativo e sociale, dall'altro, non sempre è evidente e netta la distinzione con ciò che in passato è stato definito con il termine *integrazione* (D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015). A lungo, infatti, si è faticato a cogliere le differenze tra i due concetti ed è stato necessario dedicare molto tempo a indagare e spiegare perché fosse più opportuno impegnarsi e discutere di *inclusione* piuttosto che di *integrazione*, esulando dalla giustificazione semplicistica legata alla necessità di adeguarsi al termine anglosassone *inclusion*, usato in maniera più diffusa nei documenti internazionali che hanno segnato la storia recente (ONU, 2006; UNESCO, 1994).

L'origine di tale confusione, o per meglio dire sovrapposizione, è legata al fatto che, storicamente, il nostro Paese è stato uno dei primi ad abolire le scuole speciali e le classi differenziali,

permettendo in questo modo agli allievi con certificazione di disabilità di frequentare le scuole comuni, nelle cosiddette *classi normali*. Questo impegno, consolidato negli anni anche attraverso politiche sociali ed educative attente a consentire la piena realizzazione del processo di integrazione delle persone con disabilità, ha di fatto oscurato il profondo cambio di visione che l'*inclusione* portava con sé (Ainscow, Dyson & Booth, 2006; Bocci, 2013; Cottini, 2014; D'Alessio, 2012).

Il nucleo della vera e propria rivoluzione copernicana attuata dall'*inclusione* – non solo nell'area pedagogica, ma anche nella sfera politica – impone il superamento di una visione deficitaria rivolta a una minoranza di persone (quelle con certificazione di disabilità), per interessarsi a *tutti*, considerando come possibili barriere a una partecipazione sociale, oltre alle condizioni di salute, tanti altri fattori come il genere, l'età, l'estrazione socio-culturale o economica, la provenienza linguistica, etc. (OMS, 2002).

In quest'ottica, sciogliendosi il vincolo esclusivo con la disabilità, appare evidente come realizzare e praticare l'*inclusione* non siano impegni riservati ai docenti specializzati per attività di sostegno, ma, al contrario, una prerogativa di tutti gli insegnanti, senza distinzioni di ruolo (EADSNE, 2012).

2. La prima formazione dei docenti e il tema dell'inclusione

La ricerca ha messo in luce da tempo il legame che si rileva tra i risultati conseguiti dagli studenti e la professionalità dei docenti (OECD, 2005) e la differenza che esiste tra un insegnante esperto e uno con esperienza (Hattie, 2009; Marzano, 2003).

Più in particolare, con riferimento al tema dell'*inclusione*, il documento sintetico dell'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi* (2014), richiama un precedente rapporto della stessa Agenzia, evidenziando che “i docenti devono possedere le competenze utili ad accogliere le diversità degli alunni. Nel periodo della formazione iniziale e durante l'aggiornamento in servizio, i docenti vanno incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che daranno loro la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti” (EADSNE, 2011, p. 15). Tutti i docenti, quindi, ben prima di diventare specializzati (i cosiddetti insegnanti di sostegno) si confronteranno con la dimensione dell'*inclusione* declinata nei diversi piani che la caratterizzano: quello dei principi, quello dell'organizzazione per realizzare contesti inclusivi, quello metodologico-didattico e quello delle evidenze scientifiche per realizzare una didattica di qualità che tenga conto dei risultati della ricerca (Cottini, 2017; Mitchell, 2014).

La delega all'insegnante di sostegno della gestione di “quel bambino” o di “quella bambina”, mai prevista dalle normative ma troppo spesso attuata nelle scuole (Canevaro, d'Alonzo & Ianes, 2009; Galanti & Zappaterra, 2020), non è sostenibile non solo in vista degli apprendimenti scolastici di

quella persona in formazione, ma perché la scuola è quel contesto (protetto) in cui tutti e tutte si formano per realizzare la società inclusiva di cui abbiamo bisogno.

I 4 valori promossi dall’Agenzia Europea (EADSNE, 2012) per la costruzione del profilo dell’insegnante inclusivo, quindi – valutare la diversità degli alunni, sostenerli, lavorare in team con gli altri professionisti, sviluppare un aggiornamento professionale personale continuo – devono diventare parte del percorso formativo di tutti i docenti.

L’insegnamento di Pedagogia speciale nel Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria, grazie anche alle attività laboratoriali che ne sono parte, promuove l’acquisizione delle necessarie conoscenze normative, storiche, biologiche, si concentra sulle competenze di ordine metodologico, ma può contribuire anche allo sviluppo di quelle competenze personali e a quella consapevolezza del ruolo che il futuro docente acquisisce con un’adeguata riflessione sui propri saperi, sulle modalità di attuazione, sul proprio operato quantunque ancora da tirocinante (Cottini, 2017).

3. Il Laboratorio di Pedagogia speciale e il percorso di formazione universitario

Le attività formative e l’indagine a cui il presente contributo si riferisce si sono svolte durante l’anno accademico 2021-22, all’interno dell’insegnamento di Pedagogia speciale con laboratorio di pedagogia speciale, previsto al quarto anno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Firenze². Le rilevazioni di cui questo lavoro si avvale hanno accompagnato le attività laboratoriali, quest’anno centrate sull’acquisizione di competenze nell’uso dell’*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), sviluppata dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002), e del Piano Educativo Individualizzato, documento di progettazione didattica previsto dal Ministero dell’Istruzione in Italia per alunni e studenti in possesso di certificazione di disabilità.

Il Laboratorio di Pedagogia speciale, a frequenza obbligatoria e normalmente in presenza fisica, nel 2021-22, a causa della pandemia da Covid, è stato offerto in modalità duale, cioè in sincrono sia in aula fisica sia a distanza, in due edizioni, rivolte ad un totale di oltre 280 partecipanti. Le attività in aula sono state svolte da meno di un quarto degli studenti a causa delle diverse restrizioni e iniziative per il contrasto dell’emergenza epidemiologica, tra cui la ridotta capienza delle aule per la necessità di distanziamento sociale e le limitazioni nei trasporti.

La sfida della modalità duale applicata ad un così elevato numero di studenti ha trovato soluzione anche grazie a studi da tempo condotti presso il nostro stesso Dipartimento (Menichetti & Calvani,

² L’insegnamento con laboratorio è affidato alla prof. Laura Menichetti; nel 2021-22 la dott. Silvia Micheletta ha svolto attività di didattica integrativa specificatamente nell’ambito del laboratorio. All’interno dell’insegnamento, al laboratorio sono assegnati 2 CFU (su 10 totali), pari a 24 ore, che nel 2021-22 per effetto della pandemia sono state ridotte a 16.

2013; Menichetti & Micheletta, 2013; Ranieri, Rossi & Panciroli, 2021). In particolare, si è scelto in questo caso di adottare un modello di laboratorio già progettato e testato per un altro Corso di Studi (Menichetti & Ranieri, 2021).

Il modello didattico applicato tiene conto della crescente attenzione della ricerca educativa verso la necessità di interazione efficace anche a distanza, a cui possono dare risposta da un lato le potenzialità offerte dai dispositivi digitali (reti, piattaforme comunicative e di gestione degli apprendimenti gestite dalle università, dispositivi personali degli studenti, etc.) e dall'altro un'intensa e strutturata attività di feedback tra pari e tra studenti e docenti (Wiltbank et al., 2019; Winstone, Nash, Parker & Rowntree, 2017). Le didattiche attive incentrate sugli studenti supportano lo sviluppo di abilità cognitive di ordine superiore, tra cui particolarmente lo sviluppo di competenze di problem solving e critical thinking, e un'interazione positiva consente di ridurre le “discrepanze tra comprensione o performance attuale e obiettivo e conoscenza desiderati” (Laurillard, 2012, p. 83). Il framework conversazionale di Laurillard (2002) attribuisce ai docenti la responsabilità di creare ambienti che sappiano sollecitare interazioni frequenti, puntuali, positive, in grado di promuovere processi di autoregolazione e revisione della conoscenza concettuale, che auspicabilmente saranno arricchiti da un costante feedback per aumentarne l'efficacia (Hattie & Shirley, 2019; Hattie & Timperley, 2007; Hattie & Yates, 2014).

Il laboratorio, organizzato in 4 incontri di 4 ore ciascuno, ha seguito costantemente, all'interno di ciascun incontro, una stessa struttura:

1. una breve fase iniziale di allineamento, per condividere obiettivi, attivare conoscenze preesistenti, predisporre i propri dispositivi secondo l'approccio BYOD (Bring Your Own Device);
2. un primo intervento della docente in plenaria per fornire le conoscenze indispensabili e illustrare contenuti e modalità di svolgimento delle successive attività pratiche;
3. un'attività pratica condotta dagli studenti, organizzati in piccoli gruppi secondo sessioni interattive parallele accessibili da parte della docente e di un team di tutor, di iniziativa propria o su richiesta degli studenti, fino alla produzione e consegna di un documento digitale³;
4. una restituzione di feedback da parte della docente in plenaria (dopo una breve pausa che consente alla docente di prendere visione dei lavori consegnati, integrando così quanto già visto all'interno nelle sessioni interattive) e sollecitazione di feedback tra studenti;

³ Le sessioni interattive sono state organizzate attraverso il sistema di videoconferenza Cisco Webex, messo a disposizione dall'Università. Le risorse educative (consegne di lavoro, pagine di ICF, PEI fittizi, altri documenti da esaminare, documenti prodotti dai corsisti, etc.) sono fluite attraverso Moodle, il learning management system di Ateneo.

5. un secondo ciclo a scopo di integrazione e miglioramento, con ricostituzione dei piccoli gruppi come al punto 3, feedback tra pari, revisione e consegna del documento finale (quello che sarà soggetto anche di valutazione sommativa ai fini dell'esame);
6. ulteriore feedback tra pari in plenaria ed esercizio metacognitivo finale.

Per quanto riguarda i contenuti, gli studenti e le studentesse hanno esplorato la struttura dell'ICF, cimentandosi con la comprensione dei codici di funzionamento e, viceversa, con un tentativo di codifica a partire da estratti di osservazioni di soggetti ipotetici, hanno approfondito alcuni schemi di osservazione e appreso l'uso di qualificatori di capacità e performance, per dedicarsi poi alla progettazione di interventi inclusivi, con particolare attenzione alla formulazione degli obiettivi educativi e formativi in linea con le osservazioni e alla ricerca delle strategie di intervento, raccordandosi quindi con il programma dell'insegnamento, che procedeva parallelamente negli stessi mesi.

Gli studenti e le studentesse hanno accolto positivamente il cambiamento culturale legato alla trasformazione da buoni ascoltatori (nella didattica erogativa) a soggetti impegnati in prima persona alla costruzione dei saperi oggetto di studio (nella didattica attiva): pur mostrandosi all'inizio desiderosi di spiegazioni ed esempi forniti da parte della docente, si sono via via sempre più coinvolti in un apprendimento attivo e hanno mostrato interesse e soddisfazione nell'impegnarsi in compiti prossimi alla realtà scolastica che andranno ad affrontare. Alla fine, molti sono stati i commenti positivi per aver aperto una finestra su un mondo che ancora conoscevano poco e per aver dato insieme qualche elemento di concretezza in più alla parola inclusione, molti gli apprezzamenti per la natura sfidante dei compiti⁴.

4. La ricerca

4.1. Il disegno

Lo studio ha avuto lo scopo di comprendere quale idea le studentesse e gli studenti si siano formata circa la disabilità e quali progetti educativi e formativi ritengano appropriati per supportare una classe inclusiva. Si tratta di conoscenze e convincimenti di persone che in molti casi già oggi sono docenti nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, o che presumibilmente lo diventeranno entro due anni. Per di più, vista la carenza cronica di docenti di sostegno nella nostra regione, questi laureandi potrebbero essere chiamati a svolgere presto anche attività tipiche di docenti più esperti e specializzati, anche se il Corso di Studi di per sé non ha la pretesa di preparare per quel ruolo.

⁴ Sulla valutazione della struttura del laboratorio, così come applicato in questo corso e in altri, sono in fase di raccolta dati per una pubblicazione scientifica.

Consapevoli del fatto che avremmo potuto incontrare significati molto diversi espressi dagli studenti, per cogliere al meglio il panorama variegato e potenzialmente complesso delle posizioni, si è deciso di procedere con una ricerca qualitativa.

Gli strumenti utilizzati sono stati due: un questionario conoscitivo all'inizio del percorso laboratoriale e uno propriamente orientato agli obiettivi di ricerca proposto alla conclusione, dopo il completamento dell'intero percorso. Lo studio, per quanto faccia uso di due strumenti somministrati in momenti diversi, solo parzialmente può configurarsi come un disegno pre-post in grado di rilevare gli apprendimenti dovuti al Laboratorio, perché in parallelo studenti e studentesse hanno ricevuto molte sollecitazioni relative agli stessi contenuti e allo sviluppo di competenze in ambiti affini: studenti e studentesse hanno continuato i loro percorsi con gli insegnamenti universitari stabiliti dal Ministero, hanno avviato lo studio individuale per l'elaborato di tesi e soprattutto si sono maggiormente coinvolti nell'esperienza professionale con il tirocinio o direttamente con l'attività lavorativa nelle scuole.

Le rilevazioni del laboratorio hanno avuto una duplice valenza:

- in termini di ricerca sono state necessarie per esplorare conoscenze e convincimenti di studentesse e studenti;
- in termini di didattica sono state utili come momenti dedicati a far riflettere gli studenti stessi sul percorso svolto e contribuire alla formazione di una consapevolezza di ruolo.

In particolare, il questionario iniziale è stato utile per ricostruire il percorso formativo precedente o in corso affrontato dai partecipanti e il livello di competenza raggiunto nell'uso di ICF e PEI, i due strumenti fondamentali attraverso cui dare luogo alla progettazione di interventi educativi e formativi inclusivi. Il questionario si basa su informazioni di carattere oggettivo (titoli di studio, anni di insegnamento, esperienza di sostegno, etc.) e in parte su autovalutazioni (livello di conoscenza degli strumenti, etc.).

Il questionario finale, a risposte aperte, è da considerare lo strumento cardine della ricerca. Tale questionario ha proposto alcune domande volte a comprendere il livello di gradimento del laboratorio, il livello di empowerment ottenuto, eventuali cambiamenti delle modalità di studio e altri aspetti, ma soprattutto ha presentato alcune domande indirizzate alla progettazione didattica inclusiva:

1. Qual è l'idea di disabilità che ha sviluppato nel suo percorso di studi?
2. Quali elementi, a suo avviso, ostacolano maggiormente il successo formativo degli alunni in situazione di disabilità?
3. Nel corso del Laboratorio abbiamo in più occasioni enfatizzato l'importanza del ruolo della scuola a sostegno di persone con disabilità. Che cosa intende lei a questo proposito? Come

la scuola può realizzare operativamente interventi inclusivi a favore delle situazioni di disabilità?

4. Nella gestione di interventi inclusivi, a suo avviso, quale ruolo riveste il docente su posto comune?
5. Nella gestione di interventi inclusivi, a suo avviso, quale ruolo riveste il docente di sostegno?

Entrambi i questionari sono stati resi obbligatori, sono stati veicolati tramite Moodle, il Learning Management System di Ateneo, e sono stati realizzati con Google Moduli.

Le risposte raccolte sono state successivamente separate dai dati anagrafici e analizzate in maniera manuale da due valutatori indipendenti (le autrici del presente contributo), che si sono occupati della content analysis (Berelson, 1952; Mayring, 2004; Merriam, 1998). Le categorie utilizzate per la classificazione delle risposte sono state definite in parte in maniera deduttiva (risposte alle domande 1, 2, 4 e 5) e, in parte, in maniera induttiva (risposte alla domanda 3) (Hsieh & Shannon, 2005; Krippendorff, 1980; 1989). Le categorie delle risposte alle domande 1 e 2 sono state desunte dall'*International Classification of Functioning* (OMS, 2002); le categorie delle risposte 4 e 5 sono state desunte da *Il profilo dei docenti inclusivi* dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). Dopo una prima fase di allineamento tra i valutatori, le categorie di classificazione definite ex-ante sono state articolate in maniera più dettagliata riportando al proprio interno alcune differenziazioni che emergevano dalle risposte fornite. Ad esempio, per la classificazione delle risposte alle domande 1 e 2 si è prevista una categoria riferita ai fattori ambientali, e non solo come riferimento generale, ma anche specializzato per rilevare rimandi specifici, in questo caso, relativi alle barriere architettoniche e ai prodotti e le tecnologie. Le categorie sono state assegnate secondo i criteri di esaustività, mutua esclusività e unicità del *fundamentum divisionis*. Dopo una fase di allineamento iniziale, il livello di concordanza tra i due valutatori è risultato alto, con un Kappa di Cohen (1960) pari a 0,90.

4.2. Il campione

Il Laboratorio ha visto la partecipazione complessiva di oltre 280 studenti, di cui 264 inclusi nella ricerca, avendo completato il percorso e compilato il sondaggio in ingresso e il questionario in uscita nei tempi dovuti.

L'età media è di 27 anni e 2 mesi, ma con un minimo di 21 anni e un massimo di 51 anni, e con una deviazione standard molto alta, pari a 5,9. Fanno parte del campione, infatti, sia persone al loro primo percorso universitario e anche dedicate unicamente agli studi universitari, sia persone già più adulte e inserite nel mondo del lavoro con precedenti titoli di studio.

Il 73% dei partecipanti è iscritto al quarto anno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria; il 20% è iscritto al terzo anno ed ha anticipato la frequenza del laboratorio di Pedagogia speciale rispetto al piano di studi⁵; il 7% risulta iscritto al quinto anno o fuori corso (Figura 1).

Per quanto riguarda i titoli di studio pregressi, il 67% dei partecipanti possiede il diploma di scuola secondaria di secondo grado, il 26% una laurea triennale, il restante 7% una laurea quadriennale, o magistrale, specialistica, quinquennale a ciclo unico, in ambiti in ogni caso affini all'educazione, alla formazione, o alle scienze psicologiche. Poco più del 7% ha altri titoli come master di primo o secondo livello, corsi di perfezionamento o corsi di specializzazione (Figura 1).

Attualmente il 52% è studente a tempo pieno, il 5% svolge l'attività di educatore professionale, l'11% è insegnante di scuola dell'infanzia, il 21% è insegnante di scuola primaria, e, infine, il 10% svolge attività in altri settori. Tra coloro che svolgono attività professionali di educatori e docenti, il 19% dichiara di avere da 1 a 2 anni di esperienza, l'11% da 2 a 4 anni, poco più dell'8% da oltre 5 anni (Figura 1).

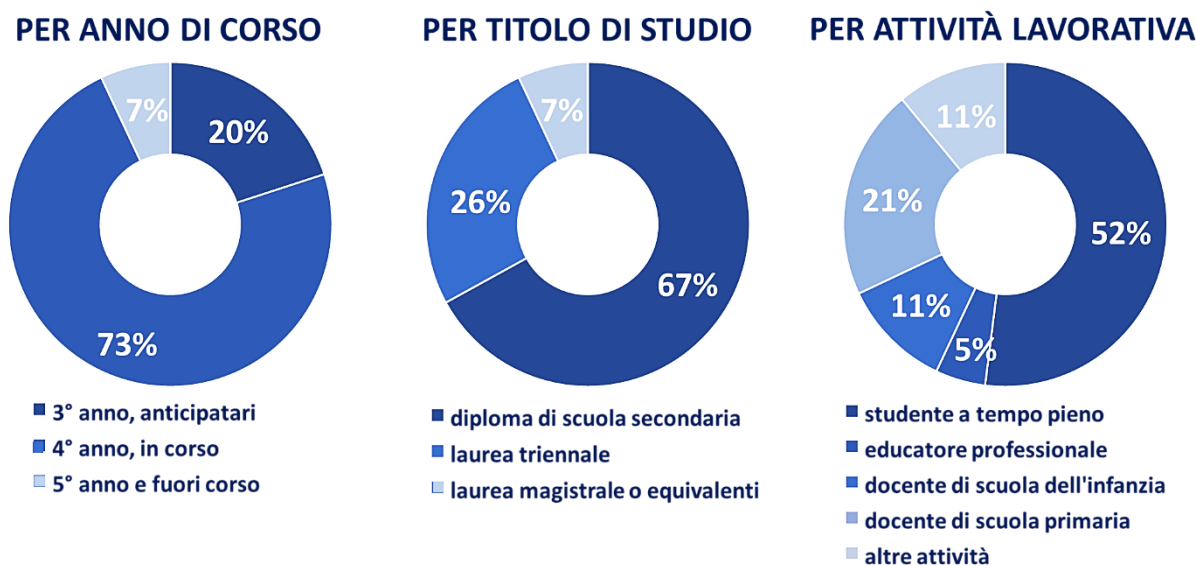


Figura 1. Caratteristiche principali del campione di studenti e studentesse considerato (n=264).

⁵ Ai laboratori possono partecipare come anticipatori, su loro richiesta, gli iscritti all'anno precedente rispetto a quello di competenza del laboratorio, purché abbiano completato tutti gli esami dell'anno precedentemente frequentato. In questo caso il laboratorio è previsto al quarto anno, quindi possono partecipare gli iscritti al terzo purché abbiano completato gli esami del secondo.

4.3. Esito della rilevazione iniziale

Dal questionario in ingresso si rileva che il 65% degli studenti e delle studentesse frequentanti il laboratorio di Pedagogia speciale non conosce il significato della sigla ICF. All'interno del restante 35% che afferma di conoscerne il significato, il 75% afferma di aver incontrato questa sigla in un precedente corso di studio universitario, ivi incluso il tirocinio indiretto; altri indicano come fonte i libri di studio (8%), altri i corsi di formazione (7%), riviste e articoli (6%), oppure la programmazione didattica (4%).

Tra coloro che sanno che cosa sia l'ICF il 78% afferma di non avere mai avuto occasione di utilizzarlo: solo poco più del 22% ricorda di averlo utilizzato nella propria pratica professionale o negli studi universitari.

Alla domanda relativa al significato della sigla PEI, invece, solo una piccola percentuale, pari al 4%, dichiara di non conoscerne il significato. Chi ne conosce il significato afferma di aver incontrato questo documento prevalentemente nei corsi di studio universitari o nel tirocinio (79%) e durante la propria pratica professionale a scuola (17%). Il 67% non ha mai comunque avuto occasione di essere coinvolto in un processo di progettazione del PEI; tra coloro che sono stati coinvolti all'interno del processo di progettazione del PEI (il 33%), il 52% rivestiva il ruolo di docente di sostegno, il 27% era docente su posto comune e i restanti si trovavano nell'ambiente in qualità di tirocinanti o educatori.

4.4. Esito del questionario conclusivo del Laboratorio

Se il questionario iniziale è servito per conoscere il background degli studenti e per riattivare le loro preconcoscenze, la ricerca ha fatto perno sul questionario conclusivo del Laboratorio. Si riporta, quindi, di seguito l'esito dell'analisi delle cinque domande indirizzate alla progettazione didattica inclusiva poste in tale questionario.

1. Qual è l'idea di disabilità che ha sviluppato nel suo percorso di studi?

Alla domanda relativa a quale idea di disabilità avesse sviluppato il Laboratorio di Pedagogia speciale, osserviamo la più alta percentuale di risposte non pertinenti, tautologiche, che restano alla superficie della definizione: il 32% degli studenti, infatti, non riferisce in maniera precisa e puntuale elementi specifici, restando su posizioni ampie, vaghe, talvolta ambigue. Osservando questo fenomeno solo e in maniera prevalente in relazione alla prima domanda del questionario conclusivo, si può ipotizzare che la modalità di proposizione dello stesso possa in qualche modo averla influenzata: la domanda in oggetto, infatti, era la prima di natura riflessiva sul tema e introduceva un cambio di tono e di focus nel questionario.

All'interno delle risposte considerate valide e ricche di significato, poco meno del 50% (il 49,4%) menziona gli aspetti relativi alla salute, affermando di fatto come la disabilità sia, per molti di loro, legata prevalentemente a una condizione critica dello stato di salute. Rispetto però a una visione statica e prettamente clinico-medica, un'alta percentuale di studenti, pari al 66,7%, afferma che la disabilità è di fatto una condizione temporanea, dinamica e modificabile, in cui è possibile e auspicabile osservare un'evoluzione del soggetto stesso che la vive, grazie a interventi riabilitativi o abilitativi, o attraverso un'evoluzione del contesto nel quale il soggetto è inserito che si rende più inclusivo, grazie all'abbattimento di barriere e all'inserimento di facilitatori.

Un'altra percentuale piuttosto alta, il 42% dei rispondenti, sostiene che anche l'ambiente fisico abbia un ruolo di rilievo nel determinare la condizione di disabilità. In questa percentuale sono comprese le risposte più ampie che citano l'ambiente fisico nelle sue diverse sfaccettature e le risposte specifiche di chi fa esplicito riferimento alle barriere architettoniche (12%) o alle tecnologie e a tutti gli strumenti che possono rivelarsi come supporto a specifiche esigenze (32%). Poco meno del 20% delle risposte menziona le relazioni sociali come elemento determinante nella condizione di disabilità, sia nell'accezione di supporto per promuovere il superamento della disabilità, sia nell'accezione di atteggiamento come ostacolo e barriera alla libera espressione e realizzazione personale. A questa percentuale va sommato un 9,4% di risposte che reputa responsabili della condizione di disabilità i servizi, i sistemi e le politiche in generale.

Il 29%, inoltre, sostiene che nella condizione di disabilità influiscano anche fattori personali (genericamente intesi: nessuna specificazione è stata fornita). Infine, il 9% cita espressamente le barriere e i facilitatori come elemento influente nella condizione di disabilità.

Di particolare interesse è il fatto che oltre il 65% delle risposte tratti la disabilità in maniera generica, come condizione riscontrabile a livello di società, mentre il 35% la riferisce al mondo della scuola, sebbene nella domanda non vi fossero espliciti riferimenti.

2. Quali elementi, a suo avviso, ostacolano maggiormente il successo formativo degli alunni in situazione di disabilità?

Rispetto alla precedente domanda, questa risposta rivela soltanto un 2% di risposte non pertinenti, ovvero risposte considerate generiche e non classificabili perché ambigue o non coerenti con il quesito posto. Gli studenti e le studentesse del Laboratorio hanno riconosciuto tra gli elementi più incisivi di ostacolo al raggiungimento del successo formativo degli alunni in situazione di disabilità due aspetti completamente di responsabilità dei docenti: l'atteggiamento personale (il 66%) e la formazione professionale (il 35%). Tra gli altri elementi ritenuti rilevanti ostacoli vengono menzionati anche l'ambiente fisico (31%, sia come ambiente fisico architettonico, che come strumenti e tecnologie forniti), l'atteggiamento della famiglia (25%) riconosciuto come scarsamente collaborativo con la scuola o troppo protettivo nei confronti del bambino, e i servizi, i sistemi e le politiche che ancora poco concretizzano per ciò che gli compete (24%). Un 16% delle

risposte reputa che siano responsabili anche i compagni e le altre figure professionali e specialistiche che si prendono cura della persona con disabilità. Raramente vengono citate le condizioni di salute e i fattori personali tra gli elementi di maggiore ostacolo al successo formativo (rispettivamente un 5% e un 6%).

3. Nel corso del Laboratorio abbiamo in più occasioni enfatizzato l'importanza del ruolo della scuola a sostegno di persone con disabilità. Che cosa intende lei a questo proposito? Come la scuola può realizzare operativamente interventi inclusivi a favore delle situazioni di disabilità?

Tra le risposte considerate valide (solo il 3,4% è stato scartato perché ritenuto “non pertinente” con il quesito posto) una percentuale molto alta, pari all'82%, riconosce il comportamento e l'atteggiamento del docente come l'elemento cardine che può favorire la realizzazione di interventi inclusivi. Di questi, quasi il 31% sostiene sia fondamentale stabilire atteggiamenti collaborativi e di intesa con la famiglia, il 24%, invece, menziona l'importanza dei rapporti con i servizi e il 17% con i colleghi. Oltre a ciò, sono riconosciuti come elementi determinanti per la realizzazione di interventi inclusivi a favore delle situazioni di disabilità il PEI e tutti gli strumenti di progettazione di interventi (per il 63,5% delle risposte). Un numero quasi equamente distribuito, compreso tra il 14 e il 14,5%, menziona tra gli altri l'importanza di garantire la partecipazione agli studenti con disabilità (14,1%), la necessità di avere personale scolastico adeguatamente formato e la presenza e la collaborazione con personale specializzato (sia di sostegno che altri specialisti) (rispettivamente il 14,5% ciascuno) e la cura rivolta verso l'ambiente fisico, inteso sia come struttura architettonica che come fornitura di strumenti e tecnologie (il 14,1%).

4. Nella gestione di interventi inclusivi, a suo avviso, quale ruolo riveste il docente su posto comune?

Nella gestione degli interventi inclusivi, gli studenti e le studentesse del Laboratorio riconoscono due principali ruoli al docente su posto comune: un ruolo prevalentemente gestionale indirizzato a favorire e promuovere la partecipazione alle attività (il 69%) e un ruolo volto a costruire e curare la collaborazione con gli altri colleghi, gli specialisti, ma anche la famiglia della persona con disabilità. Di questi, il 57% riconosce come fondamentale la collaborazione con l'insegnante di sostegno, a cui si potrebbe aggiungere il 15% che si rivolge ai colleghi in generale. Oltre a ciò, l'incontro e il proficuo confronto utile per stabilire una buona collaborazione con la famiglia e gli specialisti sono menzionati dal 13% e dal 12% delle risposte. Poco meno di un 4% fa riferimento ai servizi genericamente intesi.

5. Nella gestione di interventi inclusivi, a suo avviso, quale ruolo riveste il docente di sostegno?

Dalle risposte fornite dagli studenti e dalle studentesse al quesito emerge come l'insegnante di sostegno sembri avere un ruolo prevalente nel gestire a livello didattico e pratico gli interventi inclusivi e nel garantire, anche in forme differenziate, la partecipazione alle attività della classe, curandone anche il clima (63%). Oltre a ciò, sembra rilevante anche il ruolo rivestito nello sviluppo di competenze, attraverso l'elaborazione del PEI (39%). La collaborazione è, come per gli insegnanti su posto comune, percepita come un elemento importante nella gestione degli interventi inclusivi, ma in misura sensibilmente inferiore rispetto a quella riconosciuta per i colleghi di classe (26,5% contro il 67%), suggerendo in qualche modo che sia più diffuso o facile osservare un atteggiamento di chiusura da parte dei docenti su posto comune. All'interno delle risposte che citano l'importanza della collaborazione, i principali interlocutori sono: i colleghi in generale (36%), la famiglia (33%), gli specialisti (24%) e i servizi (6%).

Mettendo a confronto queste ultime due domande, rispettivamente sul ruolo dell'insegnante su posto comune e dell'insegnante di sostegno, emerge che entrambi risultano prevalentemente responsabili della gestione e della partecipazione alle attività didattiche, allo stesso modo impegnati nel fornire un supporto relazionale di ascolto e accoglienza delle emozioni e nella ricerca di una proficua collaborazione con le altre persone coinvolte nella cura dell'allievo con disabilità. Se però, da un lato, gli insegnanti su posto comune sembrano più chiamati a impegnarsi con i colleghi di sostegno, dall'altro lato, gli insegnanti di sostegno sono considerati responsabili della collaborazione con la famiglia, gli specialisti e i servizi in generale. Oltre a ciò, si ritiene in maniera più diffusa che spetti agli insegnanti di sostegno curare e lavorare sullo sviluppo di competenze degli allievi con disabilità.

5. Conclusioni

Un approccio realmente inclusivo, a livello sociale ancor prima che a livello scolastico, implica andare oltre la considerazione delle sole persone con certificazione di disabilità, per abbracciare tutti coloro che, anche solo temporaneamente o non necessariamente in conseguenza di compromissioni nelle condizioni di salute, sono esclusi o a rischio di esclusione dall'opportunità di partecipare all'intero vivere civile. Di fronte a questa visione più aperta e prismatica in cui è caduto il vincolo che lega la disabilità alla certificazione medica di menomazione o malattia, risulta evidente come non sia più possibile pensare di promuovere un'istruzione inclusiva solo con l'impegno dei docenti specializzati sul sostegno, ma sia, anzi, fortemente necessaria la preparazione, la dedizione e la responsabilità di tutti gli insegnanti.

Con questo intento è stato proposto e strutturato il Laboratorio di Pedagogia speciale: attraverso la presentazione dei due documenti chiave per l'attuazione di processi educativi inclusivi – ICF e PEI – si è mirato a sviluppare negli insegnanti in formazione una maggiore consapevolezza sull'inclusione e sulle responsabilità che la scuola detiene per realizzarla.

All'interno della ricerca svolta, il sondaggio e il questionario proposti alle studentesse e agli studenti del Laboratorio hanno rivelato come l'approfondimento tematico svolto su documenti come l'ICF e il PEI sia ancora troppo poco esplorato e approfondito all'interno del percorso universitario, nonostante che il Laboratorio di Pedagogia speciale sia in programma al quarto anno (di cinque) del piano di studi e un gruppo cospicuo di studenti sia già impegnato professionalmente nella scuola, oltre le esperienze di tirocinio formativo.

L'analisi approfondita dell'ICF sembra aver sviluppato negli studenti una maggiore consapevolezza circa il ruolo fondamentale esercitato dalla società, e dunque anche dalla scuola, nella determinazione delle esperienze di disabilità. Riconoscendo il carattere di temporaneità e di possibilità di evoluzione della disabilità si riconosce anche alla scuola e ai suoi attori la piena responsabilità del successo formativo ed educativo dei soggetti con disabilità. Per la maggior parte degli studenti interrogati con questo questionario la collaborazione è una delle chiavi per la realizzazione di interventi inclusivi. La visione che ne emerge sembra quasi convergere sull'idea che all'insegnante su posto comune spetti stabilire e ricercare una proficua collaborazione con l'insegnante di sostegno e con la famiglia dell'allievo con disabilità e che all'insegnante specializzato di sostegno, invece, spetti stabilire e ricercare una collaborazione con la famiglia e gli specialisti.

Andando oltre gli esiti interessanti di questa ricerca, emerge un aspetto critico: in diversi casi non è stato possibile comprendere l'ambito preciso a cui lo studente si volesse riferire (si tratta di quelle risposte che abbiamo classificato come "tautologie" o "non pertinenti"). Si ipotizza che questa difficoltà nel descrivere l'inclusione e nel trovare forme di operazionalizzazione del concetto possa essere legata a ragioni di vario tipo e ordine, tra cui una residua immaturità nell'indagare il nesso causale di un certo problema, ma anche una scarsità delle esperienze di osservazione, che potrebbero essere corroborate anche dal completamento del tirocinio o dalle supplenze nelle scuole.

Riferimenti bibliografici:

- Ainscow, M, Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. Odense: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, IL: Free Press.
- 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*. Milano: ETAS.

- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (Eds.). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Cologon, K., & D'Alessio, S. (2015). Dall'ideologia alla pratica scolastica. Facilitatori per lo sviluppo dell'educazione inclusiva nei contesti scolastici italiani. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 181–208). Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2014). *Insegnante di sostegno. Le scuole dell'inclusione ne hanno bisogno?* <https://www.orizzontescuola.it/insegnante-sostegno-scuole-dellinclusionene-hanno-bisogno-prima-parte/> (ver. 10/03/2022).
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alessio, S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion: does space matter? *International Journal of Inclusive Education*, 16(5), 519–534.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151–179). Trento: Erickson.
- EADSNE. European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni. Raccomandazioni Didattiche*. Odense: Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili.
- EADSNE. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Il profilo dei docenti inclusivi*. Odense: Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili.
- Galanti, M.A., & Zappaterra, T. (2020). From Integration to Inclusion. Some Critical Issues about Teacher Training in the Italian Experience. In D.R. Andron & G. Gruber (Eds.), *Education Beyond Crisis. Challenges and Directions in a Multicultural World* (pp. 95–111). Leiden: Brill.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J., & Shirley, S. (2019). *Visible Learning: Feedback*. Abingdon-New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Abingdon-New York: Routledge.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krippendorff, K. (1989). Content Analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T.L. Worth & L. Gross (Eds.), *International Encyclopedia of Communication. Vol. 1* (pp. 403-407). New York, NY: Oxford University Press. https://repository.upenn.edu/asc_papers/226/ (ver. 10/03/2022).
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Abingdon-New York: Routledge.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as Design Science*. Abingdon-New York: Routledge.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. *A Companion to Qualitative Research*, 1(2), 159–176.
- Menichetti, L., & Calvani, A. (2013). “Open Educational Path”: a new educational way for Universities. In: *European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) Annual Conference. The Open and Flexible Higher Education Conference 2013. Transition to open and on-line education in European universities*, EADTU, pp. 236–250.
- Menichetti, L., & Micheletta, S. (2013). Trasformare una classe di Tirocinio Formativo Attivo in una comunità alla ricerca di evidenze. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 2, 77–90.
- Menichetti, L., & Ranieri, M. (2021). *Nurturing Active Learning through Interaction and Feedback in Large Size Classes. A Case Study in Higher Education Context*. ECER conference, Geneva (CH), 6-10 September 2021.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from “Case Study Research in Education”*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Abingdon-New York: Routledge.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD Publishing.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone disabili*. https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf (ver. 10/03/2022).
- Ranieri, M., Rossi, P.G., & Panciroli, C. (2021). *Active Learning in Large Size Classes. A Multiple Case Study on Technology-Enhanced Feedback in Academic Contexts*. In: EDULEARN21, 5th and 6th of July 2021, IATED Academy, pp. 9154-9159.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Parigi: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (ver. 10/03/2022).

Wiltbank, L., Williams, K., Salter, R., Marciniak, L., Sederstrom, E., McConnell, M., Offerdahl, E., Boyer, J., & Momsen, J. (2019). Student Perceptions and Use of Feedback during Active Learning: A New Model from Repeated Stimulated Recall Interviews. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 431–448.

Winstone, N.E., Nash, R.A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37.