



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2024

©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

Experimenting with co-teaching: collaborating to include

Sperimentare il co-teaching: collaborare per includere

di

Gabriella Ferrara

Università degli studi di Palermo

gabriella.ferrara@unipa.it

Abstract:

School should be an environment where every student has the opportunity to grow and reach their highest potential through an educational experience that respects and values diversity. This requires an active engagement on the part of the school community in creating a welcoming climate and implementing inclusive pedagogical practices that take into account the needs of all students. An inclusive school is a community in which professionals translate the values affirmed into teaching practices that are aimed at all pupils, without exception, so that the educational experience can be configured for each pupil as an opportunity for personal growth and development of skills.

The contribution presents a methodology aimed at the implementation of school inclusion as a community element in order to develop concrete inclusive teaching practices that allow the collection, evaluation, monitoring and sharing of co-constructed actions.

Keywords: teaching practices, inclusion, co-teaching, community, collaboration.

Abstract:

La scuola dovrebbe essere un ambiente in cui ogni studente ha l'opportunità di crescere e raggiungere

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16360

il proprio massimo potenziale, attraverso un'esperienza educativa che rispetta e valorizza la diversità. Questo richiede un impegno attivo da parte della comunità scolastica, nel creare un clima accogliente e nell'implementare pratiche pedagogiche inclusive, che tengano conto delle esigenze di tutti gli studenti. Una scuola inclusiva è una comunità in cui le figure professionali traducano i valori affermati in pratiche didattiche che si rivolgono a tutti gli alunni, nessuno escluso, affinché l'esperienza educativa possa configurarsi per ciascun alunno in occasione di crescita personale e sviluppo di competenze.

Il contributo presenta una metodologia volta all'implementazione dell'inclusione scolastica come elemento comunitario, al fine di sviluppare pratiche didattiche concrete inclusive che consentano la raccolta, la valutazione, il monitoraggio e la condivisione di azioni co-costruite.

Parole chiave: pratiche didattiche, inclusione, co-teaching, comunità, collaborazione.

Introduzione

Da sempre, la ricerca educativa ha spinto gli insegnanti a riflettere sui concetti fondamentali dell'istruzione, dell'apprendimento, della relazione e della socializzazione, da molti anni tale riflessione si è spinta verso una direzione ben definita: l'inclusione scolastica. La riflessione si è dunque spostata verso lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive, rivolte all'intera comunità scolastica e ad un agire educativo inclusivo e consapevole, che permettano all'esperienza di divenire valida esemplificazione di personalizzazione educativa, in base alle esigenze degli studenti.

Per promuovere buone prassi, nell'ambito dell'educazione e dell'agire didattico inclusivo, è evidente la necessità di condurre una ricerca applicata sul campo, che monitori da vicino le pratiche didattiche, con un approccio *Evidence-Based Education*. Le evidenze empiriche, secondo tale approccio (Mitchell, 2014; Cottini & Morganti, 2015), conducono allo sviluppo di pratiche di qualità, basate sull'affidabilità dei loro effetti potenziali, integrando conoscenze, competenze professionali e capacità di sviluppo di approcci educativi e didattici realmente informati.

Nell'ambito dell'educazione inclusiva, l'uso dell'evidenza rappresenta l'approccio più idoneo per promuovere procedure metodologiche e interventi didattici ben definiti, e supportati dalla ricerca. L'analisi dei fenomeni educativi (Davies & Elliott, 2012; Mortari, 2014), secondo i principi della ricerca sull'efficacia, sull'efficienza e sull'implementazione, emerge come fondamentale, per la realizzazione di processi adeguati, nell'ambito della pedagogia speciale, proponendo un modello di ricerca basato sull'evidenza, in grado di soddisfare la necessità di costruire una conoscenza condivisa e affidabile sui processi inclusivi.

Il *co-teaching*, concepito come dimensione comunitaria, nel tentativo di offrire un modello integrato di pratica didattica, accessibile a tutti gli attori coinvolti nei processi di insegnamento e apprendimento consapevole e personalizzato, rappresenta all'interno di un approccio *Evidence-Based Education* un valido tentativo di metodo didattico inclusivo.

L'eterogeneità dei vari bisogni educativi speciali (Bocci, Dimasi, Guerini & Travaglini, 2020), che caratterizza i contesti scolastici del nostro paese, richiede alla scuola di far fronte e rispondere in modo sempre più tempestivo a una molteplicità di problematiche, caratterizzate da diverse peculiarità, la co-conduzione di due professionisti permetterebbe una risposta immediata e coadiuvata da più figure professionali.

La semplice presenza contemporanea, durante una lezione, non è sinonimo di co-docenza ma di

compresenza: nella maggior parte dei casi, il modello di riferimento (Pancsofar & Petroff, 2016; Deluigi & Fedeli, 2021) è quello in cui il docente curricolare insegna e il docente di sostegno assiste o osserva.

La proposta riportata nel presente contributo vuole invece mettere in luce il potenziale inclusivo che, docente curricolare e docente di sostegno, possono attuare nel lavoro didattico quotidiano in sinergia, variando i parametri della co-docenza e favorendo la costruzione di ambienti di apprendimento, secondo l'approccio della progettazione universale, in cui si possono eliminare le barriere dell'apprendimento e garantire un *co-teaching* efficace e inclusivo.

1. Il co-teaching

Nella seconda metà del Novecento, un fervente interesse nei confronti dei bisogni educativi degli allievi, in particolare per gli alunni disabili, pose una forte attenzione sull'efficacia dei sistemi educativi tradizionali, ciò produsse nuovi modelli di insegnamento alternativi, tra cui quelli definiti *team-teaching*, in cui un insegnante maggiormente esperto su un dato argomento, teneva una lezione ad un gruppo di studenti che, al termine della lezione stessa, venivano da altri docenti sollecitati alla discussione, allo svolgimento di compiti e attività, ed infine valutati (Haag, Pickett, Trujillo & Andrews, 2023).

Nel tempo, il co-insegnamento si è meglio affermato come modello di *co-teaching*, in cui due docenti, pianificano, insegnano e valutano un gruppo di studenti.

Il *co-teaching* è stato definito in vari modi, ma le definizioni maggiormente accettate in letteratura hanno elementi chiave in comune. Cramer (2006) identifica il *co-teaching* come una pratica svolta in un'aula da insegnanti di educazione generale e di educazione speciale, in cui quest'ultimo offre un aiuto supplementare all'istruzione generale, per soddisfare le esigenze degli studenti con e senza disabilità (Dieker e Murawski, 2004).

Cook and Friend (1995) hanno definito il *co-teaching* una pratica di insegnamento nella quale un educatore generale e un educatore speciale, che condividono lo stesso spazio fisico (la classe), istruiscono attivamente un gruppo misto di studenti, compresi quelli con disabilità.

Nel fiorire del nuovo millennio, la visione si è maggiormente ampliata quando Sileo (2011) ha parlato di tale pratica inclusiva come un approccio per l'istruzione, del quale educatori generali e speciali condividono la responsabilità per la pianificazione, l'insegnamento e la valutazione, per un gruppo di studenti. Al contempo Gately e Gately (2001) lo intendono come una collaborazione tra insegnanti di educazione generale e speciale, che hanno la responsabilità di educare tutti gli studenti assegnati ad una classe.

Nella nuova emancipazione che la metodologia subisce, vengono così a distinguersi quattro diversi modelli secondo Nevin, Villa e Thousand (2009):

- il *co-insegnamento di supporto* realizzato quando un docente assume il ruolo dell'insegnante che guida la lezione, mentre l'altro fa da supporto, muovendosi all'interno della classe;
- nel *co-teaching parallelo* gli insegnanti sono attivamente coinvolti nei gruppi di studenti dislocati in punti diversi della classe;
- il *co-insegnamento complementare* consente a un insegnante di fornire istruzioni dirette e all'altro di integrare le informazioni, con rappresentazioni visive alla lavagna o aggiungere verbalmente indicazioni agli argomenti presentati, sotto forma di parafrasi;

- il *team teaching* può essere caratterizzato come l'approccio tradizionale all'insegnamento, in cui il team degli insegnanti in genere, pianificano e insegnano l'argomento previsto a tutta la classe.

Le descrizioni che la letteratura di settore ha offerto del concetto sono molteplici, la definizione sulla quale, gran parte della comunità scientifica, ha trovato un punto di incontro è quella che fa coincidere la pratica didattica condivisa con l'intenzionalità delle scelte e delle azioni, che hanno come obiettivo un progetto educativo; dunque, diversamente dalla compresenza, che può essere casuale, una co-conduzione è un insieme di atti, routine, scelte, effettuate in modo intenzionale, in relazione a un progetto. In questa specifica ottica si attua la visione di Murawski e Dieker (2004) i quali affermano come questo metodo di insegnamento sia destinato ad aumentare i risultati per tutti gli studenti nei contesti educativi garantendo, al contempo, che gli studenti con disabilità ricevano i necessari adattamenti dei contenuti forniti da parte di docenti esperti della disciplina.

2. L'inclusività del co-teaching

La didattica inclusiva non si limita a un semplice elenco di tecniche e trasmissione di nozioni; piuttosto, rappresenta un processo educativo che mira a coinvolgere l'intera persona. Questo approccio permette di creare percorsi formativi che rispettano e valorizzano appieno le diverse caratteristiche degli studenti, offrendo a ciascuno un'esperienza di apprendimento che tiene conto della propria individualità e unicità (Tacconi, 2009; Schön, 2006). La scuola inclusiva si caratterizza principalmente per la sua capacità di prendersi cura degli studenti, si configura come un ambiente accogliente che pone la persona al centro del processo educativo. In una scuola inclusiva, l'attenzione non si limita alla trasmissione delle conoscenze, ma si estende alla valorizzazione di ogni singolo individuo, riconoscendo e rispettando le diversità, trovando il giusto mezzo per ciascuno. Per realizzare questa visione, è essenziale dotarsi di strumenti e risorse professionali che traducano i valori dichiarati, in azioni didattiche concrete.

Per questo motivo, la pratica educativa richiede uno sguardo profondo, partendo dai presupposti dell'orientamento dell'*Evidence-Based Research*, per comprenderne appieno la sua complessità, al fine di favorire il superamento dei rischi legati a interpretazioni riduttive.

Sviluppare la pratica del *co-teaching* con l'obiettivo di offrire un supporto agli studenti in relazione al proprio e specifico bisogno educativo. Utilizzare nella medesima aula su un gruppo eterogeneo di studenti, differenti approcci con due docenti, favorisce la collaborazione, l'equità, la valorizzazione delle differenze, il rispetto per gli altri, sollecitando docenti e studenti a promuovere questi valori fuori dalla scuola, per la diffusione di una cultura inclusiva. Per farlo è necessario agire utilizzando tre diversi elementi (Cook & Friend, 1995): co-progettare (*co-planning*), co-insegnare (*co-instructing*) e co-valutare (*co-assessing*).

La prima fase è la progettazione collaborativa, in cui gli insegnanti, oltre a fissare insieme gli obiettivi, gli strumenti, le modalità, i ruoli da assumere, costruiscono un linguaggio condiviso e progettano, con lo sguardo rivolto alle esigenze individuali e di gruppo, per garantire benefici a ciascun alunno. Nel lavoro di co-progettazione entrano in gioco, ciascuno con le proprie specifiche competenze, i docenti curricolari e i docenti specializzati. I primi, in qualità di specialisti di contenuti, hanno ben chiaro come le discipline possano essere declinate, affinché gli studenti possano raggiungere i diversi livelli di competenza.

I docenti di sostegno, invece, come specialisti di processo, rilevano i possibili problemi di apprendimento, cercando adeguate soluzioni e fornendo agli studenti esperienze personalizzate. Malgrado sia stato ampiamente dimostrato che la collaborazione e la co-progettazione tra docenti offrano enormi opportunità, nella scuola italiana la forma più accessibile di compresenza è quella tra due insegnanti (uno dei quali di sostegno) che però non realizzano una vera collaborazione, quanto piuttosto un lavorare insieme, senza avere preventivamente definito: modalità, obiettivi e finalità condivisi.

La collaborazione tra docenti, intesa nel suo significato letterale di “lavorare con”, può trovare attuazione nella pratica inclusiva del *co-teaching*, inteso come pratica di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione condivisa tra docente curricolare e docente di sostegno, che insegnano in un unico ambiente di apprendimento.

Ghedin e Aquario (2016) affermano che il processo, che si mette in moto, attraverso la pratica del *co-teaching*, comporta l’imparare a negoziare e condividere i differenti ruoli tra i docenti della classe. Ma il *co-teaching* richiede l’acquisizione di nuovi ruoli che mettono in relazione i docenti l’uno con l’altro, ma anche con gli studenti. La conoscenza pratica, relativamente al co-insegnamento, non riguarda esclusivamente la conoscenza relativa ai ruoli che quotidianamente si ricoprono e alle pratiche didattiche abitualmente adottate, ma comporta anche una riflessione su come essere in una relazione di reciprocità, intenzionalità e di trascendenza tra colleghi e con gli studenti.

Nel *co-teaching* la compresenza non deve essere considerata come un semplice stare contemporaneamente insieme nella stessa classe, ma come un processo cooperativo che richiede flessibilità ed un adeguato approccio dialogico, orientato alla comprensione e alla valorizzazione delle differenze, nonché alla considerazione delle opinioni proprie e di quelle degli altri; tutto questo deve realizzarsi attraverso la condivisione di ruoli e responsabilità.

Ianes, Cramerotti e Cattoni (2015) affermano che, dall’attuazione della compresenza didattica traggono certamente e prima di tutto beneficio gli studenti con difficoltà o disabilità, i quali, proprio grazie a questa metodologia, vedono accolti i propri bisogni, ai quali viene data una risposta concreta, in termini di supporto, volto a promuovere anche il loro apprendimento. Ogni step all’interno del *co-teaching* richiede una valutazione, questa terza fase, nello specifico una co-valutazione, finalizzata non solo a promuovere un modo efficace per valutare l’apprendimento degli studenti, ma anche l’attivazione di pratiche collaborative e riflessive. Uno strumento tramite il quale, i docenti coinvolti nel *co-teaching*, possono discutere e condividere in merito alle loro concezioni e pratiche corrispondenti. La co-valutazione diventa un’opportunità per riflettere su quanto attuato, sulle metodologie e sulle pratiche didattiche, mettendo a disposizione le possibilità da utilizzare e potere scegliere la strada migliore.

Partendo dagli studi sviluppati a livello nazionale ed internazionale sull’importanza dello sviluppo di adeguate pratiche *co-teaching*, si è scelto di osservare, raccogliere e analizzare le riflessioni dei docenti e degli studenti che avevano svolto pratiche di *co-teaching*. A tal fine sono stati utilizzati due diversi momenti di riflessione guidata.

3. Percorso di ricerca

L’obiettivo fondamentale di adottare la metodologia del *co-teaching* in una pratica didattica, è quello di creare un ambiente educativo inclusivo, progettato per soddisfare le esigenze individuali di ogni studente.

Il percorso presentato qui, è stato strutturato seguendo il principio di offrire a ciascuno la possibilità di crescere e raggiungere il proprio potenziale, con particolare attenzione al contesto della scuola primaria.

Gli interventi educativi hanno coinvolto gli alunni di 6 classi, per un totale di 125 alunni, seguendo l'ordinaria programmazione didattica, a prescindere dalla disciplina, ma articolandosi in relazione ai bisogni educativi della classe nel complesso, e di ciascun allievo.

Il percorso ha permesso la costruzione e la messa in opera di pratiche didattiche inclusive in co-teaching rivolte alla popolazione scolastica di riferimento, per questo sono stati coinvolti 12 insegnanti di scuola primaria di tre istituti comprensivi.

Le attività hanno avuto una durata variabile, in relazione alla classe e all'argomento trattato; l'approccio utilizzato è quello *evidence-based*, è stata presa in considerazione l'importanza delle conoscenze dichiarative e procedurali (affidabilità dei principi, modelli, architetture dell'istruzione), della cultura dell'evidenza (Coe, 1999; 2002; Calvani, 2011; 2012) in ambito educativo per la scelta e l'uso di strategie. In particolare, si è condiviso l'approccio di Calvani (2011) secondo il quale, il processo decisionale di un insegnante può essere coadiuvato sia dalle conoscenze dichiarative e procedurali, sia da acquisizioni desumibili dall'esperienza stessa, accompagnata da consapevolezza riflessiva, definibile come "saggezza pratica".

Nell'iter di osservazione delle pratiche si è deciso di mettere a fuoco gli elementi cardine dell'interazione tra insegnanti e tra questi e gli alunni, ed i comportamenti attuati da entrambi in relazione alla loro presenza o meno.

In un secondo momento gli studenti, sono stati coinvolti nella valutazione delle pratiche, attraverso il "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive" (Ferrara, Pedone; 2018), degli alunni di scuola primaria; coinvolti nella stessa pratica da un questionario.

3.1 Aspetti metodologici

Il progetto di ricerca sviluppato, ha previsto l'utilizzo di un *mixed methods* (Calvani, 1998; Campbell & Fiske, 1959; Campelli, 1996; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Lumbelli, 1984; Mantovani, 1998; Tashakkori & Teddlie 2003, 2009; Parkhurst *et al.*, 1972; Pellerey, 2011), poiché la sua fase empirica è stata assolta attraverso l'attivazione di una ricerca esplorativa, con un approccio basato sulle evidenze, con tecniche di rilevazione a carattere quantitativo e qualitativo. La fase esecutiva è stata caratterizzata dall'utilizzo del case study e dell'analisi delle pratiche¹, quale indagine sistematica volta a rilevare esempi dettagliati, collocati nel contesto di riferimento.

L'orientamento della ricerca è quello proprio dell'Evidence Based Education (Cottini & Morganti, 2015; Hattie, 2009; 2013), basato sull'interrogativo "Cosa funziona in educazione?", fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare l'accettazione di alcuni asserti valoriali o scientifici, di metodologie e criteri specifici, così da potersi presentare come visibile, condivisibile e comparabile.

¹ È stato impiegato l'approccio metodologico dell'analisi delle pratiche in campo educativo che, oltre ad essere una procedura di indagine conoscitiva, si presenta come una modalità di formazione degli insegnanti al pensiero riflessivo. All'interno dell'ampia categoria metodologica dell'analisi delle pratiche educative, per la presente ricerca è stato costruito un metodo eclettico prendendo elementi da Perrenoud (2001), Damiano (2006), Laneve (2010), Mortari (2010), Perla (2010), Altet (2012) e Tacconi (2011).

3.2 Gli strumenti

Per valutare l'iter sono stati utilizzati tre strumenti:

- una Check list, volta ad osservare, nel caso dei docenti, elementi quali: la modalità di presentazione dei contenuti, le attività proposte, la gestione dello spazio, i metodi utilizzati e il supporto offerto agli alunni; per quanto riguarda gli alunni, soprattutto il loro coinvolgimento nelle attività, l'interazione tra compagni, la partecipazione e la socializzazione;
- il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive, per gli alunni della scuola primaria (Ferrara & Pedone; 2018);
- una sezione di "student's thinking" svolta con i bambini, al fine di ascoltare la loro libera opinione sul percorso svolto.

3.2 L'intervento sperimentale

L'azione sperimentale, per la sua realizzazione ha previsto e conseguito tre fasi, precedute da un'azione propedeutica di esposizione e approfondimento del modello di riferimento. La prima azione propedeutica all'intervento è stata rivolta alla sensibilizzazione e formazione al Modello del *co-teaching*, ha preso avvio all'inizio del mese di settembre 2023, ha avuto una durata complessiva di 4 ore e ha visto coinvolti tutti i 12 docenti. Durante l'incontro è stato presentato il modello che si voleva implementare, sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative sugli studenti. Sono stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la valenza formativa dell'utilizzo di un approccio teorico sul *reflective learning*, attraverso la metodologia dello storytelling per lo sviluppo di competenze narrative, di analisi e riflessione critica, necessarie per futuri docenti di sostegno, quali erano i destinatari dei laboratori, in relazione alle sfide educative che si presentano alla scuola. La sperimentazione, realizzata con cadenza settimanale della durata di due ore nel periodo compreso tra ottobre e maggio i docenti di Storia, di comune accordo con i colleghi di sostegno compresenti, hanno deciso di effettuare la sperimentazione considerando tutti gli argomenti disciplinari e invertendo i ruoli. Il metodo del *co-teaching*, in base a cui i contenuti sono stabiliti di comune accordo col collega e seguendo gli stessi obiettivi, ha consentito a ciascun docente di esprimere al meglio il proprio modo di insegnare, rispondendo, al contempo, agli specifici bisogni degli alunni. Utilizzando l'insegnamento in team, entrambi i docenti hanno proposto contemporaneamente gli stessi contenuti alla classe, utilizzando le specifiche conoscenze della disciplina, guidando la discussione e presentando ognuno il proprio punto di vista o, in alcuni casi, dimostrando i concetti mentre il collega spiegava. Questo ha permesso agli studenti di sentirsi maggiormente coinvolti e motivati. Quest'ultima tecnica, in particolare, ha richiesto un'attenta pianificazione in quanto il carico di insegnamento ha impegnato entrambi i docenti in misura uguale.

4. I risultati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di stabilire interessanti relazioni, nella fase successiva della ricerca, con i risultati ottenuti. Nello specifico, in una prima fase dell'analisi dei dati, sono stati analizzati gli elementi raccolti attraverso la check-list e i punteggi del questionario somministrato agli alunni; in un secondo momento sono state individuate le corrispondenze sugli stessi fattori a distanza di mesi, dopo il percorso formativo e la realizzazione delle pratiche attraverso il *co-teaching*.

L'analisi dei dati raccolti, tramite l'uso delle check-list di osservazione dei docenti e degli allievi, ha permesso un'interpretazione, ovvero un'operazione di decostruzione e ricostruzione di quanto osservato sul campo (Trincherò, 2019); con lo scopo di assegnare un senso globale all'esperienza empirica svolta sul campo, selezionando e valutando i contenuti, al fine di analizzare i comportamenti dei soggetti osservati e conferire significato al quadro concettuale atteso, rispetto alla domanda di ricerca predisposta.

Dalla triangolazione dei dati è emerso che l'utilizzo del *co-teaching* ha favorito la gestione dello spazio e il supporto agli allievi, sebbene le modalità di presentazione dei contenuti e i metodi didattici non fossero radicalmente cambiati; differenti sono stati gli esiti, poiché la co-presenza aveva permesso un coinvolgimento significativo di insegnanti e allievi, soprattutto nell'ambito della partecipazione e dell'interazione. Il supporto reciproco delle docenti permetteva una maggiore flessibilità didattica e un coinvolgimento attivo che consentiva una migliore azione di supporto per gli studenti.

L'evidenza di ciò è rintracciabile dall'analisi dei dati del questionario (Ferrara & Pedone, 2018) rivolto agli alunni, che consente di determinare la distribuzione delle sei dimensioni. Nello specifico dallo scoring dei dati emerge che gli allievi riconoscono un'implementazione in tutte le dimensioni, significativa rispetto ai livelli di partenza in misura differente. Rispetto alla prima somministrazione, dall'analisi dei dati ricavati attraverso la successiva somministrazione, le dimensioni indagate dalla seconda macroarea mostrano un'inversione di rotta in un'ottica migliorativa.

Scale	Mean teorica	Minimum teorico	Maximum teorico	Mean totale prima somministrazione	Mean totale seconda somministrazione
Culture inclusive	3,739	2,056	4,079	2,09	3,46
Politiche inclusive	2,512	2,100	3,060	2,32	3,50
Pratiche inclusive	3,506	2,311	3,928	1,7	4,38
Sostegno agli alunni	3,942	3,854	4,095	1,96	3,72
Elementi di inclusività dell'azione didattica	3,980	3,855	4,066	2,21	4,01
Lavorare con gli altri	2,413	1,889	3,108	2,01	3,48

Tabella n.1: Rilevazione dati prima e seconda somministrazione

Per mettere in luce complessivamente le differenze al termine delle attività di ricerca, riscontrate attraverso l'analisi dei risultati nella percezione degli alunni, è evidente un aumento mediale in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (tabella n.1). In particolare si è evidenziato un accrescimento riconosciuto dagli allievi relativamente allo sviluppo di culture inclusive e alla promozione di politiche inclusive, con un aumento rispettivo del 41,1% e del 35,4%. L'area che ha riscontrato un aumento statisticamente² significativo pari all'80,4% è quella relativa alla creazione di pratiche didattiche inclusive che evidenzia un miglioramento esemplare. L'analisi volta alla rilevazione delle aree sostegno agli alunni (52,8%), elementi di inclusività dell'azione didattica (54%) e lavorare con gli altri (44,1%) evidenziano un riscontro positivo ed aumenti significativi.

² L'aumento è stato rilevato attraverso il confronto pre-post somministrazione, attraverso un t-test di confronto di medie per campione unico, usato per confrontare la media di un campione di cui abbiamo i dati grezzi (prima somministrazione) con un'altra media (seconda somministrazione), analizzati con il software statistico SPSS.

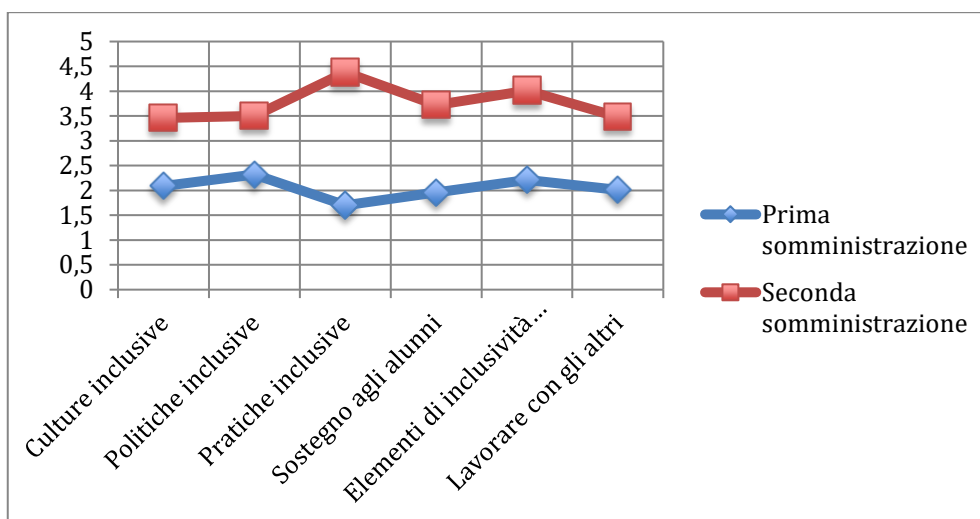


Figura 1: Confronto risultati prima e seconda somministrazione

Infine attraverso la sezione di “*student’s thinking*”, svolta con i bambini di ciascuna classe, è stato possibile identificare l’opinione degli allievi, i quali hanno sottolineato che la presenza di due docenti co-responsabili del percorso li avesse fatti sentire protagonisti attivi, nell’accogliere le loro richieste e di potere fare maggiori domande o richieste di aiuto. La co-conduzione aveva inoltre permesso loro di approcciarsi agli argomenti studiati con una prospettiva interpretativa specifica a seconda della disciplina e di rapportarsi con le docenti mediante un livello di interazione continuo, di monitoraggio e supporto costante, in un clima flessibile e rilassante.

5. Considerazioni conclusive

Se da un lato, l’osservazione delle pratiche, ha permesso al ricercatore di prendere in esame gli elementi più significativi della personalizzazione didattica, attraverso la rilevazione degli aspetti caratterizzanti le metodologie didattiche che tengono conto delle differenze e che promuovono l’inclusione; dall’altro, l’analisi delle pratiche didattiche, con il *co-teaching* ha reso visibili le diverse dimensioni inclusive caratterizzanti le azioni didattiche realizzate. Agli elementi ottenuti attraverso l’osservazione, che ha permesso di conoscere ciò che è successo in classe e di acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti e degli atteggiamenti di insegnanti e alunni, vanno uniti sia i dati ricavati attraverso il questionario, sia quelli ricavati attraverso la sessione di *student’s thinking*, che hanno permesso di avere una visione complessiva di tutto il processo.

Le conclusioni dedotte, essendo basate su un campione non rappresentativo e non probabilistico, non consentono di operare indebite generalizzazioni. In relazione al problema dell’estensibilità dei risultati ottenuti, facciamo notare che la ricerca andrebbe ripetuta su un’ampia varietà di gruppi eterogenei per caratteristiche e contesti; è pur vero che la ripetizione delle attività svolte in gruppo con le caratteristiche analoghe al nostro, ha buone possibilità di riuscita.

I risultati ottenuti sono di certo positivi e incoraggianti, ma non possiamo non considerare che ottenere dei cambiamenti è relativamente più facile che mantenerli; è più complesso trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo, se non si propongono periodicamente momenti di riflessione e promozione delle competenze per i docenti, e attività di monitoraggio delle azioni didattiche.

Riferimenti bibliografici:

- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella & P. G. Rossi, *L'agire didattico* (pp. 291-312). Brescia: La Scuola.
- Bocci, F., Dimasi, E., Guerini, I., & Travaglini, A. (2020). Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 73-83). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi. *Studium Educationis*, 2, 231-241.
- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 77-99.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.
- Campelli, E. (1996). Metodi qualitativi e teoria sociale. In C. Cipolla & A. De Lillo (A cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi* (pp. 17-36). Milano: Franco Angeli.
- Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. Retrieved March, 12, 20-7.
- Coe, R. (2002). *Finding out what works: Evidence-Based Education*. Durham: University School of Education.
- Cook L. & M. Friend M. (1995), *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, «Focus on Exceptional Children», vol. 28, n. 3, 1-16.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- Cramer, S. F. (2006). *The special educator's guide to collaboration: Improving relationships with co-teachers, teams, and families* (2nd ed. of Collaboration: A success strategy for special educators). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Davies, M., & Elliott, S. N. (2012). Inclusive Assessment and Accountability: Policy to evidence-based practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 1-6.
- Deluigi, R., & Fedeli, L. (2021). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 95-106.
- Ferrara, G. & Pedone, F. (2018) La qualità inclusiva della scuola: dalle pratiche didattiche alla formazione degli insegnanti. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 17(4), 357-374.
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Ghedini, E., Aquario, D. (2016) Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165-182.
- Haag, K., Pickett, S. B., Trujillo, G., & Andrews, T. C. (2023). Co-Teaching in undergraduate STEM education: a lever for pedagogical change toward evidence-based teaching?. *CBE—Life Sciences Education*, 22(1), es1.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London-New York: Routledge.

- Hattie, J. (2013). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?*. (Trad. it. I. Salvadori (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 22-40. Disponibile in: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13254>.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Cattoni, A. (2015). Punti di forza e benefici della compresenza didattica. In D. Ianes, & S. Cramerotti (eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazione metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 88-98). Trento: Erickson.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (A cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp.101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mortari, L. (A cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Bruno Mondadori.
- Murawski W. & Dieker L. (2004), Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.
- Parkhurst, P. E., Lovell, K. L., Sprafka, S. A., & Hodgins, M. (1972). *Evaluation of videodisc modules: a mixed methods approach*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7),107-111.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching exceptional children*, 43(5), 32-38.
- Tacconi, G. (2009). Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano, *Rassegna CNOS*, 25(2), 101-132.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teddlie, C., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Thousand, J.S, Villa, R.A. & Nevin, A.I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239-248.

Trincherò, R. (2019). Mixed method. In Mortari L. *Metodi per la ricerca educativa*, (pp. 245-286). Roma: Carocci Editore.