

Qualify formative processes by promoting inclusive practices: the case of *B. Pascal* High school

Qualificare i processi formativi promuovendo pratiche inclusive: il caso dell'Istituto statale *B. Pascal*

Arianna Giuliani^a

^a *Università Roma Tre*, arianna.giuliani@uniroma3.it

Abstract

Promote inclusive processes by designing educational settings and activities seem to be confirmed as one of the most difficult challenges to which schools and teachers must respond. Encouraging the development, by all students, of engagement and skills useful for the future exercise of an active citizenship implies a broad commitment of teachers, as well as adequate mediation and co-planning skills of the specialized teacher. The contribution examines the results of a project conducted at the *B. Pascal* High school, based in Rome. Working with a class in which several students were supported by a specialized teacher, was focused the effectiveness that individual and small group reflection activities can have in enhancing communication and collaborative skills. The main evidence that emerged allow to highlight the effectiveness of the strategies used in promote an inclusive training experience.

Keywords: Higher education; Inclusion; Instructional design; Learning; Specialized teacher.

Sintesi

Predisporre setting educativi e progettare la didattica in modo da promuovere processi inclusivi sembrano confermarsi tra le sfide più ardue a cui le scuole e gli insegnanti devono rispondere. Favorire lo sviluppo, da parte di tutti gli studenti, dell'engagement e di competenze utili per il futuro esercizio di una cittadinanza attiva implica un ampio impegno degli insegnanti, nonché una adeguata capacità di mediazione e co-progettazione dell'insegnante specializzato. Il contributo approfondisce gli esiti di un percorso progettuale condotto presso l'Istituto statale *B. Pascal* di Roma. Nel lavorare con una classe in cui erano presenti più studenti affiancati dall'insegnante specializzato, l'attenzione è stata posta sull'efficacia che attività di riflessione individuale e di piccolo gruppo possono avere nel potenziamento delle capacità comunicative e collaborative. Le evidenze emerse consentono di evidenziare l'efficacia delle strategie utilizzate rispetto alla possibilità di predisporre un'esperienza formativa inclusiva.

Parole chiave: Istruzione superiore; Inclusione; Progettazione didattica; Apprendimento; Insegnante specializzato.

1. Introduzione

Parlare di inclusione scolastica in Italia significa inserirsi in un ampio dibattito che coinvolge studiosi e docenti già dalla fine del secolo scorso. Quello italiano è, storicamente, tra i contesti educativi pioneristici in tema di inclusione, ed è stato tra i primi ad avere uno sguardo aperto circa l'importanza di favorire l'inserimento attivo nei contesti formativi da parte dei soggetti con disabilità (Bocci, 2017; Booth & Ainscow, 2002; Domenici, 2017; Ianes, 2005). La decisione condivisa di passare dal riferirsi a un *modello medico* (ICD-International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) a un *modello bio-psico-sociale* (ICF-International Classification of Functioning, Disability and Health) per definire e analizzare i diversi disturbi, ad esempio, ha testimoniato l'impegno nell'assumere un atteggiamento positivo e proattivo rispetto a chi vive una situazione di difficoltà: *cosa il soggetto è abile a fare, in che misura partecipa e non che handicap ha*. Inoltre, questo cambio di paradigma ha portato a porre attenzione non sulla malattia o sul disagio in sé ma sul modo in cui, in un dato contesto, ognuno può essere un soggetto attivo valorizzando le proprie possibilità (De Polo, Pradal, Bortolot, Buffoni, & Martinuzzi, 2009; Maxwell, Alves, & Granlund, 2012; Villa, Thousand, Nevin, & Liston, 2005).

Molti studi hanno indagato quali strategie possono essere efficaci per qualificare i processi formativi in tal senso, e ad essere approfonditi sono stati soprattutto i dispositivi organizzativi, didattici e valutativi volti a favorire un equilibrato proseguimento nel percorso formativo da parte di quei soggetti che presentano situazioni di difficoltà (Canevaro, 2007; Dyson, Gallannaugh, & Millward, 2003; Ianes & Dell'Anna, 2020; Kurth, Lyon, & Shogren, 2015; Molbaek, 2018). L'attenzione, dunque, oltre che agli interventi specifici da condurre con gli studenti, dovrebbe essere volta ad intervenire sull'infrastruttura formativa globale in cui questi sono inseriti, al fine di promuovere processi interni virtuosi in una dimensione più ampia. Con riferimento alla dimensione didattica, le pratiche educative indagate nel tempo sono state molte, e tutte hanno posto l'attenzione sull'importanza del dialogo, della valorizzazione della relazione con i pari e della flessibilità nell'uso delle strategie di studio (Chiappetta Cajola, 2013; d'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015; Mino, 2004). La possibilità, per qualsiasi studente, di partecipare attivamente al percorso di studi e di avere spazi di dialogo in cui esprimere il proprio punto di vista, in cui socializzare e in cui assumersi responsabilità e prendere decisioni, non a caso, è evidenziata dalla ricerca educativa come una dimensione cruciale per favorire lo sviluppo di capacità di leadership, consapevolezza e competenze strategiche (Giuliani, 2019; Komives, Dugan, Owen, Slack, & Wagner, 2011; Leithwood & Seashore-Louis, 2011; Moretti, Giuliani, & Morini, 2018).

Il predisporre setting educativi inclusivi e il progettare la didattica in modo da favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti a prescindere dalle proprie peculiarità individuali, se da una parte sono pratiche che sembrano far parte di una tradizione consolidata, dall'altra permangono tra le sfide più ardue a cui le scuole e gli insegnanti devono rispondere. Che sia per il complesso contesto socio-culturale che caratterizza la contemporaneità o per le capacità e le disposizioni dei singoli insegnanti, non sempre tale processo di qualificazione della didattica mediante la predisposizione di percorsi formativi inclusivi sembra essere sostenibile. Favorire lo sviluppo dell'engagement e di competenze utili per il futuro esercizio di una cittadinanza attiva, infatti, implica un ampio impegno da parte di tutto il team insegnante. L'insegnante specializzato, in tale gruppo di lavoro, dovrebbe essere strategico nel suo impegno di co-progettare con i docenti curricolari attività volte a valorizzare le capacità dei singoli studenti in vista di una crescita del gruppo classe nel suo insieme. Al fine di qualificare i processi formativi con una prospettiva inclusiva, infatti,

egli dovrebbe fungere da facilitatore dei processi di apprendimento e socializzazione lavorando con l'intero gruppo di studenti (Antonietti, 2014; Bocci, 2015; Cottini, 2014; Gaspari, 2015; Ianes, 2015). Visione, questa, che confermerebbe il superamento di un approccio *di integrazione*, che rischia di lasciare isolati gli studenti con disabilità e/o difficoltà, e l'importanza di favorire processi reali *di inclusione*, che con un approccio globale prevedano interventi sia con il soggetto specifico sia con il contesto in cui vive (Lehohla & Hlalele, 2012; Miller et al., 2020; Naraian, 2017)

In ambito formativo, particolarmente efficaci ai fini della qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento anche con un'ottica inclusiva sembrano essere i dispositivi delle attività di riflessione individuale e le attività in piccolo gruppo (Bembich, 2020; Calvani, 2012; Malone, Fodor, & Hollingshead, 2019; Milito & Salis, 2017; Welch, 2000) Anche Hattie (2012) nel suo noto lavoro sul *visible learning*, nel ricordare che ogni contesto educativo richiede una progettazione adeguata e sostenibile rispetto alla realtà di riferimento e alle risorse a disposizione, evidenzia tali strategie tra quelle con indici di efficacia molto elevati. Le attività individuali che impegnano gli studenti in processi meta-riflessivi, infatti, sembrano riuscire a dare modo ai singoli di elaborare a livello individuale concetti e convinzioni, eventualmente anche supportati dal docente di riferimento. Le attività collaborative, invece, soprattutto se proposte ad integrazione delle attività individuali, sembrano dare la possibilità di interagire con i pari consentendo di mettere in gioco non solo le capacità riflessive e comunicative in modo unidirezionale, ma anche quelle di negoziazione e di socializzazione. Aspetti, questi, strategici soprattutto se si pensa agli obiettivi a lungo termine che si pongono le istituzioni scolastiche rispetto alle competenze di cittadinanza.

2. Disegno della ricerca

Il contributo approfondisce gli esiti di un percorso progettuale condotto presso l'Istituto statale *Biagio Pascal* di Roma. Lo studio è durato sei mesi ed ha coinvolto una classe iscritta al primo anno dell'Istituto Tecnico Tecnologico con indirizzo Informatico. I principali obiettivi sono stati indagare le pratiche educative finalizzate all'inclusione già utilizzate nella scuola e sviluppare un progetto con una classe in particolare, nella quale erano presenti più allievi affiancati dall'insegnante specializzato. Nel gestire il progetto, particolare attenzione è stata posta su uno studente specifico (da ora D.D.M.), affiancato da un insegnante specializzato e che dall'analisi iniziale del contesto era sembrato essere maggiormente in difficoltà sul piano della socializzazione e dell'apprendimento. Lo studio è stato utile per approfondire in che misura quanto proposto è stato efficace nel valorizzare la sua partecipazione attiva a prescindere dalle peculiarità motorie e cognitive che presentava.

In una prima fase, mediante l'analisi dell'Offerta formativa e dei documenti emblematici della scuola, è stata approfondita l'organizzazione dell'Istituto B. Pascal in merito ai processi di inclusione e alla gestione degli insegnanti specializzati. Tale analisi dei documenti è stata poi integrata con quanto emerso dall'osservazione partecipante, condotta utilizzando un diario di bordo semistrutturato.

In una seconda fase, mediante lo sviluppo di un progetto all'interno della classe dell'Istituto coinvolta nella ricerca, è stato approfondito il modo in cui, tramite attività didattiche integrative gestite insieme all'insegnante specializzato, è possibile lavorare sull'inclusione di tutti gli studenti, tra cui quelli con disabilità certificata. Inizialmente è stata effettuata

un'analisi iniziale del contesto. In seguito, nello sviluppare il progetto, sono state proposte diverse attività a tutta la classe ed è stata posta attenzione al profilo iniziale e ai progressi ottenuti alla fine da D.D.M., al fine di comprendere in che modo, aldilà delle problematiche individuali, potesse beneficiare in termini di abilità e competenze degli interventi didattici proposti. Le attività proposte sono state co-progettate con l'insegnante specializzato e lo sviluppo del progetto è stato possibile grazie alla collaborazione della docente di materie letterarie, che ha consentito di sviluppare il tutto nell'ambito del suo insegnamento.

Le strategie didattiche utilizzate con i ragazzi sono state il brainstorming, la lettura ad alta voce, le attività in piccolo gruppo, il role playing e la riflessione condivisa. L'obiettivo trasversale delle attività proposte è stato quello di favorire l'engagement degli studenti incentivando anche la loro capacità di lavorare in gruppo in modo proattivo a prescindere dalle difficoltà personali. Nel proporre le attività, D.D.M. ha sempre partecipato insieme ai compagni e non sono state previste forme di differenziazione nella gestione del lavoro.

Nell'ambito dell'indagine sono stati utilizzati diversi strumenti di rilevazione dati.

Durante lo svolgimento delle attività proposte in aula è stato utilizzato un diario di bordo semistrutturato, che ha consentito di registrare informazioni in forma narrativa sui processi osservati e sulle modalità di partecipazione di D.D.M. a quanto proposto. All'utilizzo del diario è stato affiancato anche quello delle checklist, al fine di rilevare informazioni a livello di singoli e di gruppo-classe anche con un approccio quantitativo.

Durante il percorso i docenti curricolari e l'insegnante specializzato si sono avvalsi di strumenti di valutazione quali prove strutturate e semistrutturate di verifica delle conoscenze, utilizzati sia con funzione formativo-processuale che con funzione valutativa sommativa-finale.

Nell'ambito della ricerca, infine, sono stati somministrati agli studenti più questionari volti a rilevare informazioni in ingresso, opinioni su quanto svolto individualmente e in gruppo e il loro punto di vista a conclusione dell'esperienza.

3. Risultati

3.1. Il contesto in cui è stato svolto il progetto

Coerentemente con il primo degli obiettivi dell'indagine, nella prima parte della ricerca sono state approfondite le pratiche educative finalizzate all'inclusione già utilizzate nella scuola coinvolta.

L'Istituto statale Biagio Pascal è una scuola secondaria di II grado di Roma dislocata in due sedi, una in una zona centrale e una in una zona periferica. Il progetto è stato sviluppato nella sede localizzata in periferia.

Nell'ambito del progetto sviluppato, il Dirigente Scolastico dell'Istituto si è mostrato disponibile al confronto e orientato a fare in modo che tutti i docenti svolgessero in modo responsabile e consapevole le proprie funzioni. Anche il personale dedicato ad affiancare gli studenti con disabilità e/o difficoltà è sembrato essere ben inserito e coinvolto nei processi della scuola relativi all'inclusione. Dall'analisi effettuata del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), tuttavia, è emersa l'esigenza di potenziare il personale educativo preposto all'affiancamento degli studenti aventi diritto all'insegnante specializzato.

Nei documenti analizzati, l'Istituto si definisce come una "realtà scolastica accogliente, che consente alla maggioranza della popolazione scolastica il raggiungimento degli obiettivi minimi di apprendimento, portando al passaggio alla classe successiva e al conseguimento del diploma un numero elevato di promossi a fronte di votazioni di accesso basse" (PTOF 2019-22, p. 38). Le priorità che l'Istituto si è assegnato nel Piano di Miglioramento (PdM), sono relative a quattro principali ambiti: i risultati scolastici (riduzione del numero di abbandoni e di trasferimenti), i risultati nelle prove standardizzate (miglioramento esiti prove Invalsi), le competenze chiave europee (potenziamento delle competenze trasversali, chiave e di cittadinanza), i risultati a distanza (migliorare l'inserimento nel mondo del lavoro e il successo universitario).

I progetti che sono attivi nella scuola sono volti a favorire sia il recupero da parte degli studenti in situazioni di difficoltà sia il potenziamento delle abilità di coloro che rientrano tra le cosiddette *eccellenze*. A proposito di processi inclusivi, in particolare, uno dei progetti finanziati dal MIUR è denominato *Aree a rischio e lotta all'emarginazione scolastica*: esso pone al centro il processo d'inclusività per una scuola per tutti, attraverso la prevenzione della dispersione scolastica e la promozione del successo formativo di ogni singolo alunno riconosciuto nelle sue peculiarità. Tale progetto prevede sia il coinvolgimento dei docenti in percorsi di sviluppo professionale specifici sia il coinvolgimento degli studenti in attività volte a migliorarne le capacità sociali e comunicative e a sensibilizzare al tema dell'accoglienza e dell'integrazione.

Nel PTOF una sezione specifica è dedicata al Piano per l'inclusione (pp. 42-47). In essa sono contenute tre sotto-sezioni dedicate nello specifico a *Inclusività DSA e BES*, *Area disabilità* e *Progetto tutti speciali*, dalla lettura delle quali emerge l'impegno che ogni attore della scuola dovrebbe avere nel promuovere e mettere in atto pratiche inclusive a più livelli.

Dalla lettura delle fonti sopra sinteticamente prese in esame (PTOF, RAV e PdM) emerge una buona sensibilità dell'Istituto al tema dell'inclusione, seppure l'attenzione agli studenti con disabilità e/o difficoltà (es. DSA e BES) sembra essere concentrata solo in alcune parti specifiche dei documenti e non ripresa in modo sistematico nelle parti relative ai progetti che riguardano tutti gli studenti. In ogni caso la collaborazione attiva del personale interno alla scuola con enti esterni sembra garantire a questi studenti un adeguato sostegno e accompagnamento nell'ambito del percorso di studi. Mediante la proposta di attività da svolgere in aula insieme al gruppo-classe e di attività alternative da sviluppare in laboratori appositamente attrezzati, infatti, gli alunni hanno modo di prendere parte attivamente alla vita della scuola.

Il disegno della ricerca ha previsto che alla fase di analisi dei documenti ufficiali della scuola seguisse una fase di osservazione in contesto. Ciò che è emerso dalla rilevazione sul campo ha confermato l'impegno del personale scolastico nel promuovere un clima collaborativo tra i docenti e nel favorire lo sviluppo di pratiche inclusive sia a livello di classe che a livello di scuola. Sono emersi, tuttavia, anche alcuni elementi di criticità, tra cui la mancanza di un numero adeguato di insegnanti specializzati rispetto al numero di studenti da affiancare e la presenza di materiali di studio e strumentazioni in parte datate. Di tali criticità sono consapevoli i soggetti con cui si è interagito durante il progetto, aspetto che fa ben pensare rispetto alla consapevolezza condivisa circa le priorità su cui dovrebbe lavorare l'Istituto di appartenenza.

3.2. Il profilo dello studente affiancato dall'insegnante specializzato

Nell'ambito del progetto particolare attenzione è stata posta al modo in cui ha partecipato D.D.M., studente osservato con maggiori difficoltà e per questo affiancato dall'insegnante specializzato durante tutto il percorso, e alle capacità da lui sviluppate al termine del percorso, fermo restando che il progetto è stato sviluppato con l'intera classe di appartenenza. Quando osservato inizialmente sulla classe e su D.D.M. è stato utile per orientare le attività proposte in un modo che fosse il più coerente possibile con i punti di forza e con i bisogni individuali rilevati.

Nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) di D.D.M. è segnalata come diagnosi clinica una Disabilità intellettiva con compromissione comportamentale (ICD10 - codice F70.1 - Ritardo mentale lieve: Disturbo del comportamento evidente, che necessita di osservazione o terapia) e il diritto ad avvalersi di quanto previsto dalla L. n. 104/1992, art. 3 comma 3. Il PEI segnala, poi, una situazione familiare caratterizzata da forti deprivazioni fisiche ed emotive, ma nonostante questo il ragazzo viene descritto come disponibile, collaborativo, educato, rispettoso, solare, allegro e aperto alla relazione. Non sembrano esserci difficoltà sul piano dell'autostima, tuttavia non è chiaro se lo studente ha piena consapevolezza della propria efficacia o inefficacia relazionale.

Quanto rilevato in ingresso e in itinere con il diario di bordo conferma quanto esplicitato anche nei PEI: D.D.M. si comporta bene in aula, svolge regolarmente i compiti e ha una buona modalità di gestione del diario. Le criticità connesse al disturbo certificato sono evidenziate soprattutto rispetto ai tempi di attenzione che lo studente è in grado di mantenere e ad alcuni comportamenti/alla prossemica, aspetti che risultano essere spesso infantili rispetto all'età anagrafica.

Gli aspetti principali della Valutazione funzionale riportata nel PEI sono sintetizzati nella Figura 1.

Asse dell'autonomia	Autonomia di base adeguata Autonomia sociale immatura rispetto all'età Buona capacità chiedere aiuto Ottima gestione del diario e del materiale scolastico
Asse neuropsicologico	Comprensione di consegne di semplice entità Buona memoria e breve e lungo termine Elevato grado di distraibilità
Asse comunicazione e linguaggio	Linguaggio soprattutto verbale Produzione scritta semplice e preferenza per carattere stampato maiuscolo Comunicazione orale con linguaggio semplice ma coerente Comunica eccitazione con mimica facciale e gestualità
Asse cognitivo	Sviluppo cognitivo non completamente adeguato all'età Stile di apprendimento meccanico Difficoltà a fare inferenze e nel problem solving Non adeguata capacità di metacognizione e autovalutazione Gli occorre supporto per formulare ipotesi e svolgere processi logici e di deduzione Ha un buon automatismo nelle attività di calcolo basilari

Figura 1. Principali aspetti della Valutazione funzionale contenuta nel PEI.

Tenendo conto di quanto riportato nella Figura 1, il PEI di D.D.M. prevede che si lavori con lui prevalentemente in classe e che sia utilizzato da tutti i docenti della classe un approccio che tenda a valorizzarne la partecipazione attiva. Nella progettazione educativa si prevede che si lavori con D.D.M. sia individualmente che mediante la formazione di piccoli gruppi e di elaborare in modo integrato tra docenti curricolari e insegnante specializzato riassunti e mappe concettuali da fornirgli per lo studio e per le verifiche.

Anche considerati gli obiettivi indicati nel PEI e la buona disposizione di D.D.M. verso il gruppo dei pari, nel progetto di ricerca sviluppato si è previsto di proporre attività individuali e di gruppo, in modo da dare la possibilità (a lui e a tutti) di vivere un'esperienza formativa attiva che ne aumentasse l'interesse e la motivazione allo studio.

Oltre ad analizzare i documenti ufficiali, anche nella fase di conoscenza della classe e dello studente affiancato dall'insegnante specializzato è stata prevista la rilevazione di dati mediante l'osservazione diretta. Ciò che è emerso dall'utilizzo di checklist e diario di bordo è stato utile anche per rivedere alcune delle attività previste dal progetto, al fine di proporre attività il più possibili coerenti con i bisogni rilevati.

Dal monitoraggio dei processi interni alla classe è inizialmente emerso che durante la giornata scolastica D.D.M. interagiva con i compagni, anche se spesso alcuni di questi tendevano a coinvolgerlo in attività problematiche per la vita di gruppo, come ad esempio dare fastidio a un compagno, guardare ripetutamente il telefono, toccare materiali altrui, etc. Nelle ore dedicate all'osservazione, tuttavia, nei mesi lo studente è cambiato in modo considerevole: se nei primi diari di bordo si leggeva di un ragazzo amichevole ma timido, alla fine è stato rilevato un approccio più dinamico con i compagni e con i docenti.

Le evidenze emerse dall'osservazione e dalle considerazioni avanzate dall'insegnante specializzato con cui si è collaborato hanno portato a riflettere sulla necessità di lavorare con l'intera classe sullo sviluppo di competenze di base sia in relazione all'ambito dell'apprendimento sia in relazione all'ambito delle relazioni. D.D.M., infatti, pur presentando una situazione problematica certificata, è sembrato non essere l'unico ad avere difficoltà complesse nell'ambito della vita d'aula. Le caratteristiche di D.D.M. e degli altri studenti sul piano degli apprendimenti, delle interazioni sociali e delle capacità di attenzione in aula hanno portato a progettare attività che valorizzassero le capacità di ognuno e che li portassero a collaborare con i compagni in modo costruttivo e responsabile.

3.3. Il progetto sviluppato

Anche tenendo conto dell'obiettivo trasversale di favorire l'engagement degli studenti e di favorire lo sviluppo della loro futura capacità di essere cittadini attivi, i macro-obiettivi del progetto hanno focalizzato la capacità degli studenti di partecipare in modo costruttivo alla vita d'aula, di interagire in modo positivo con i compagni a seconda delle diverse circostanze e di svolgere attività collaborative con i compagni. La progettazione delle attività ha tenuto conto sia delle esigenze della classe sia delle esigenze di D.D.M.

Il progetto è stato sviluppato in collaborazione con la docente di materie letterarie e con l'insegnante specializzato. Il percorso progettuale, intitolato stato *Epica, identità e riconoscimento*, è stato articolato in più fasi e si è lavorato sulle competenze di cittadinanza di comunicare, agire in modo autonomo e responsabile e collaborare e partecipare. Durante il percorso sono stati rilevati gli outcomes di tutti gli studenti, e in relazione a D.D.M. sono stati approfonditi anche i progressi fatti in relazione agli ambiti che il PEI evidenziava come emblematici.

Inizialmente il lavoro è stato focalizzato sulle capacità di lettura e comprensione di testi, ritenuta una capacità di base per lo svolgimento delle attività successive. Per farlo le strategie didattiche utilizzate sono state: lettura ad alta voce, *thinking aloud*, riflessione condivisa. Per questa prima attività, inizialmente è stata svolta una lezione sul tema del genere epico. La docente, nel presentare le caratteristiche del poema epico e la funzione dell'eroe e degli altri personaggi, ha posto domande in modo sistematico in modo da mantenere viva la partecipazione degli studenti e verificare la comprensione man mano che proseguiva nella spiegazione. Al termine della lezione con gli studenti sono state discusse diverse strategie utili per comprendere come interpretare in modo pertinente gli episodi che caratterizzano il poema epico e poi si è proceduto elaborando una mappa concettuale condivisa sul tema del genere epico. Una volta prodotta la mappa finale, ognuno è stato invitato per la lezione successiva a studiare la mappa e altri materiali, al fine da arricchire la mappa con almeno altri due concetti. Nella lezione successiva a tutti gli studenti è stato chiesto di presentare le parti aggiunte alla mappa concettuale. La restituzione del compito da parte degli studenti è avvenuta in modo dialogato e interattivo, al fine di verificare l'interiorizzazione di quanto appreso. Durante le presentazioni ognuno è stato lasciato libero di fare domande a chi presentava il proprio lavoro. In questa fase per verificare la comprensione del poema epico è stata infine utilizzata una prova oggettiva di valutazione, con funzione formativo-processuale, i cui esiti sono stati oggetto di discussione condivisa.

La seconda attività proposta ha previsto l'introduzione del poema epico dell'Iliade. Nel presentare la trama e i personaggi, la docente curricolare ha avuto un approccio interattivo ed è andata a fondo nella presentazione delle caratteristiche e della personalità dei diversi personaggi. Agli studenti è stato poi chiesto di pensare a come sentivano di essere e ad ognuno è stato chiesto di riflettere sui propri punti di forza e di criticità. Al fine di lavorare sulle capacità comunicative scritte oltre che riflessive, alla classe è stato chiesto di scrivere su un foglio due punti di forza e due criticità che avevano individuato su loro stessi a partire dalla propria riflessione. Terminata questa parte del lavoro, sono state avviate le attività in piccolo gruppo. I ragazzi sono stati divisi in gruppi di 4 o 5 persone (gruppi eterogenei formati dal docente) e avvertiti del lavoro che li avrebbe coinvolti: ogni gruppo avrebbe dovuto produrre un documento di sintesi (es. cartellone, slide) che evidenziasse le riflessioni che ogni studente aveva fatto su se stesso, facendo attenzione affinché il lavoro finale non fosse solo la somma dei singoli contributi ma rendesse conto dei punti in comune e in contrasto che erano emersi dalle singole riflessioni. Ogni gruppo, nella lezione successiva, ha presentato il proprio lavoro e gli altri gruppi e i docenti hanno discusso gli esiti delle presentazioni. Anche in questo caso, con una funzione valutativa formativo-processuale, per valutare i lavori svolti è stata utilizzata una griglia di osservazione che prevedeva indicatori su: modalità di riflessione individuale, gestione delle attività gruppo, modalità di presentazione del prodotto finale delle attività di gruppo. Ogni gruppo, inoltre, è stato invitato sia in forma orale che in forma scritta ad autovalutare l'esperienza con i compagni

La terza attività ha continuato a coinvolgere gli studenti nei lavori individuali e di gruppo. In particolare, è stato chiesto ad ognuno di individuare – sulla base delle caratteristiche personali – uno o più personaggi dell'Iliade da cui sentiva rappresentato. In base al personaggio scelto, ognuno ha poi dovuto svolgere una ricerca per approfondirne il profilo. Nel proseguire l'attività all'interno del gruppo (lo stesso già formato nella seconda attività), ognuno ha dovuto condividere con i compagni il proprio lavoro e produrre, alla fine, un documento di sintesi che evidenziasse punti di forza e criticità di ogni personaggio da cui i componenti del gruppo si sentivano rappresentati. Il gruppo, nel portare a termine l'attività, ha dovuto pensare ad alcune strategie per aiutare i diversi personaggi a migliorare i loro

punti di criticità. Per svolgere questo lavoro i gruppi hanno potuto lavorare sia in aula che a casa. Trascorse due settimane, ogni gruppo ha dovuto presentare pubblicamente il lavoro svolto di fronte classe, e durante la presentazione ognuno è stato invitato a intervenire. Dopo aver ascoltato, i gruppi e i docenti hanno avuto modo di discutere le presentazioni evidenziando la qualità e/o le criticità dei lavori di ogni gruppo. In questa fase, gli strumenti di rilevazione dati utilizzati sono stati una griglia di osservazione (per rilevare la qualità e la pertinenza dei lavori presentati) e un questionario individuale (per rilevare la percezione di efficacia dell'esperienza svolta). In forma orale, inoltre, è stato chiesto ad ogni gruppo di autovalutare quanto svolto.

Nella quarta attività, con finalità di follow-up, agli studenti è stato chiesto di rievocare in forma orale quanto svolto nelle attività individuali e di gruppo proposte, chiedendo di evidenziare modalità organizzative del lavoro e obiettivi dei gruppi. È stato poi chiesto di rispondere a diverse domande strutturate a casa, volte sia a verificare la comprensione dei temi trattati sia le modalità di partecipazione alle attività del gruppo. Le risposte date sono state oggetto di discussione in aula insieme al docente, che ha valorizzato un approccio critico rispetto a quanto vissuto e che ha rispiegato gli aspetti che dalle risposte degli studenti erano emersi come poco chiari.

Come anticipato per ogni fase di lavoro, nello sviluppare le attività sono stati utilizzati più strumenti di monitoraggio e valutazione. Gli esiti delle rilevazioni sono presentati nel paragrafo che segue.

3.4. I principali esiti

Gli ambiti trasversali su cui si è lavorato con le attività proposte sono stati quelli della competenza alfabetica funzionale, della capacità di autoregolazione e della capacità di collaborare e partecipare.

Il progetto ha previsto il coinvolgimento dell'intera classe al fine di lavorare su processi inclusivi a un livello più ampio, tuttavia alcune delle analisi che seguono approfondiscono in particolar modo quanto osservato e rilevato in relazione al ragazzo affiancato dall'insegnante specializzato.

Sulla base di quanto rilevato inizialmente, D.D.M. si collocava su un livello di padronanza iniziale (livello 1) in tutti e tre gli ambiti approfonditi (capacità di comprensione e comunicazione, capacità di autoregolazione, capacità di collaborare e partecipare). Tenendo conto della griglia di valutazione di cui ci si è avvalsi, livello uno indicava la capacità dello studente di *portare a termine consegne di semplice complessità con il supporto dell'insegnante curricolare e dell'insegnante specializzato*. Al termine del percorso, sulla base degli esiti delle rilevazioni, è possibile evidenziare un miglioramento di D.D.M. nelle capacità di comprensione e comunicazione e nella capacità di autoregolazione (livello due della griglia – padronanza di base: *lo studente risolve in modo autonomo ma se necessario con guida*). In relazione alla capacità di collaborare e partecipare D.D.M. ha invece raggiunto un livello di padronanza intermedio (livello tre), ovvero è *in grado di padroneggiare quell'area di competenza in autonomia risolvendo problemi noti*.

Con riferimento alla prima attività proposta, monitorata con il diario di bordo e durante la quale la docente ha elaborato alla lavagna, con la partecipazione degli studenti, una mappa concettuale riepilogativa delle caratteristiche del genere epico, va specificato che D.D.M. non è intervenuto, anche se ha copiato la mappa sul quaderno in modo autonomo e preciso. Anche rispetto alla parte dell'attività in cui gli studenti hanno dovuto spiegare alla classe

le due parole chiave aggiunte a proprio piacimento nella mappa concettuale D.D.M., pur avendo aggiunto due parole coerenti con il significato della mappa, non ha avuto la capacità di spiegare in modo efficace e autonomo per quale motivo avesse scelto proprio quelle. Alla prova oggettiva somministrata dalla docente con funzione formativo-processuale, in ogni caso, D.D.M. ha ottenuto un risultato in linea con quelli della classe, raggiungendo un punteggio di sei a fronte di una media aritmetica di classe di 7.4 punti su 10. La prova, costituita da 14 item a risposta chiusa, verificava la comprensione del poema epico per come presentato in aula e sul libro di testo e gli obiettivi erano concentrati principalmente nella parte meno complessa della tassonomia di riferimento (es. Conoscenza di termini di uso specifico, Individuare rapporti tra elementi distanti del testo, Comprensione del messaggio esplicito).

Rispetto alla prima attività di gruppo proposta (attività due del progetto), nella lezione in cui ogni gruppo avrebbe dovuto presentare l'esito del proprio lavoro sono stati presenti tutti gli studenti. Tale impegno mostrato è stato oggetto di discussione con le docenti coinvolte nell'indagine, in quanto a loro parere ha rappresentato una conferma dell'interesse del gruppo per quanto proposto, effettivamente distante dalle pratiche educative quotidiane a cui erano abituati. La griglia utilizzata per la valutazione delle attività svolte in gruppo ha dimostrato di essere un valido strumento per registrare informazioni in modo analitico così da restituire agli studenti feedback specifici in relazione alle diverse dimensioni identificate. La Figura 2 contiene gli esiti delle valutazioni formulate insieme alla docente curricolare e all'insegnante specializzato.

Membri del gruppo	Gruppo 1	Gruppo 2 (con D.D.M.)	Gruppo 3	Gruppo 4
Risposta alle consegne assegnate	Per niente In parte Del tutto	Per niente In parte Del tutto	Per niente In parte Del tutto	Per niente In parte Del tutto
Elementi di leadership	C.M. ha ostacolato il gruppo	Sembra aver coordinato soprattutto L.B.	Poca coerenza nella parte di condivisione	Leadership diffusa
Prodotto finale	Cartellone	Cartellone	Cartellone	Cartellone
Qualità riflessioni	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Qualità esposizione orale	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Valutazione complessiva	Insufficiente Sufficiente Discreto Buono Ottimo	Insufficiente Sufficiente Discreto Buono Ottimo	Insufficiente Sufficiente Discreto Buono Ottimo	Insufficiente Sufficiente Discreto Buono Ottimo

Figura 2. Griglia valutazione attività di gruppo.

Al termine delle presentazioni dei gruppi, gran parte degli studenti – tra cui D.D.M. – nel follow-up verbalmente ha fin da subito manifestato la propria soddisfazione rispetto a quanto svolto, e questo è emerso anche dalla compilazione del *Questionario di riflessione*

per l'autovalutazione dei gruppi. Sulla base delle risposte date nel questionario è possibile affermare che i quattro gruppi si sono ritenuti totalmente capaci (punteggio 5 su 5) nella *Organizzazione complessiva*, nella *Comunicazione tra i componenti* e nella *Produzione del lavoro finale*. Un solo gruppo si è dato punteggio 2 su 5 per l'indicatore "Suddivisione iniziale dei compiti" (Gruppo 3) e due gruppi si sono attribuiti un punteggio pari a 3 su 5 rispetto alla voce "Collaborazione di tutti durante il lavoro" (Gruppo 1 e Gruppo 3). Rispetto al giudizio complessivo che i gruppi hanno dato al lavoro prodotto il risultato è positivo: tutti hanno risposto *Ottimo*. Tale dato è stato poi oggetto di discussione con gli studenti in quanto, oggettivamente, non tutti i lavori erano di ottima qualità e dunque era importante che gli studenti fossero messi nella condizione di essere maggiormente consapevoli nella valutazione del risultato dei propri sforzi.

Nell'ambito del progetto di ricerca, ciò che è piaciuto maggiormente agli studenti del poter lavorare in gruppo è stata la possibilità "di fare dei lavori diversi dal solito" (Gruppo 1) e "di vedere i compagni anche fuori dalla classe" (Gruppo 4). Allo stesso tempo, però, alla domanda *Cosa cambiereste di questa attività di gruppo?* alcune delle risposte hanno evidenziato la "difficoltà di svolgere un lavoro al di fuori dall'orario scolastico" (Gruppo 3) e la difficoltà di "far capire a tutti i compagni che il lavoro era importante" (Gruppo 2). Questo conferma l'approccio flessibile che si dovrebbe avere nell'utilizzare più dispositivi didattici per qualificare le attività educative, considerato che ogni studente ha diverse preferenze su ciò che è più congeniale allo studio. Al di là delle opinioni individuali, inoltre, è stato importante rilevare una complessiva buona disposizione degli studenti rispetto alle attività collaborative tra pari e rispetto alla possibilità, per mezzo di esse, di accrescere gli spazi di socializzazione e lavoro condiviso degli studenti.

In una delle domande in cui si chiedeva in cosa, come gruppo, fosse possibile migliorare, le risposte più ricorrenti nei gruppi che hanno ottenuto come valutazione *Discreto* e *Buono* (rispettivamente Gruppo 3 e Gruppo 1) sono state "perdite di tempo", "troppe discussioni" e "dimenticanze". Il Gruppo 2, che ha ottenuto come valutazione *Ottimo*, ha indicato invece la risposta "divisione dei compiti". Nel proporre attività volte ad incentivare la motivazione e l'engagement e a valorizzare la partecipazione attiva anche dei soggetti che potenzialmente possono incontrare maggiori difficoltà, dunque, può essere lungimirante per ogni docente tenere in considerazione e supportare gli studenti nella gestione dei processi della spartizione dei ruoli e della gestione dei conflitti.

Nel condurre le attività didattiche connesse al tema dell'epica, con l'obiettivo di lavorare sulle capacità comunicative e critiche individuali e per individuare eventuali situazioni critiche da mediare, più volte è stato lasciato spazio a momenti di confronto sul progetto. Nel riflettere con gli studenti su quanto svolto individualmente e in gruppo, ad esempio, interessante è stato rilevare il loro punto di vista sulle attività del percorso nel loro complesso anche con un Questionario finale. Sulla base delle risposte fornite ad esso, tutti sembrano aver trovato *molto utile* il progetto per sviluppare le capacità comunicative e relazionali. Le competenze meta-riflessive sono state considerate come *abbastanza* sviluppabili (85%) mediante le attività proposte e quelle organizzative come *molto* sviluppabili (90%). Sebbene D.D.M. sia stato affiancato dall'insegnante specializzato per rispondere alle domande, e dunque la formulazione linguistica della risposta possa essere stata suggerita in qualche misura, la sua modalità di rispondere ha mostrato una accresciuta consapevolezza rispetto a quanto svolto nel periodo del progetto. Rispetto alla *capacità di comprensione e comunicazione*, ad esempio, D.D.M. a una delle domande aperte del questionario ha risposto: "Grazie al lavoro di gruppo tutti i compagni mi hanno ascoltato e alla fine ho presentato il lavoro finale davanti a tutti". Rispetto alla "capacità di collaborare

e partecipare”, poi, ha aggiunto che “Lavorare con gli altri è stato divertente. Il lavoro di gruppo mi ha fatto raggiungere risultati migliori”.

Nel complesso, sulla base di quanto rilevato per ognuna delle attività proposte, le attività didattiche sviluppate hanno avuto esiti positivi e hanno consentito di predisporre un contesto educativo inclusivo e valorizzante le caratteristiche di ognuno, a prescindere dalle difficoltà personali. D.D.M. e il gruppo classe nel complesso hanno sviluppato con efficacia le capacità di comunicazione e di collaborazione con i pari. Anche rispetto alla dimensione cognitiva gli esiti rilevati con le prove di valutazione hanno confermato un andamento mediamente positivo della classe e di D.D.M. Nella prova semistrutturata somministrata alla fine del percorso, infatti, a fronte di un punteggio medio di 7.8 (crescente rispetto alla prova somministrata in ingresso, nonostante la complessità lievemente maggiore delle domande), D.D.M. ha ottenuto un punteggio di 6.5. L’insegnante specializzato che lo ha affiancato durante la prova ha, in un momento successivo alla rilevazione, confermato la percezione di un miglior approccio – in termini di impegno e di applicazione di conoscenze – allo strumento valutativo da parte del ragazzo.

4. Conclusioni

L’indagine condotta nell’Istituto statale B. Pascal ha consentito di mettere a fuoco il tema dell’inclusione e della didattica nell’ambito di un contesto sociale e organizzativo per alcuni aspetti problematico. Le risorse territoriali, le dotazioni della scuola e le disposizioni personali del personale della scuola non sempre sono risultate essere favorevoli alla predisposizione di un setting educativo volto a valorizzare tutti gli studenti a prescindere dalle proprie capacità e disposizioni personali. L’entusiasmo con cui i docenti curricolari e l’insegnante specializzato si sono interessati al progetto, tuttavia, è stato una testimonianza di come mediante piccole azioni si possa contribuire a far attivare processi inclusivi in scuole anche apparentemente in situazioni di difficoltà.

Sebbene non siano possibili generalizzazioni, quanto rilevato sui livelli di partecipazione e comprensione degli studenti consente di evidenziare l’efficacia delle strategie didattiche utilizzate nel favorire l’accrescimento delle loro capacità di autoregolazione, comunicazione e collaborazione. Anche D.D.M., a conferma dell’efficacia di tali dispositivi, è tra coloro che hanno raggiunto outcomes soddisfacenti in quanto proposto e, nel complesso, aver progettato e proposto attività di riflessione critica individuale e attività collaborative tra pari ha consentito all’intero gruppo classe di crescere sul piano delle disposizioni e delle competenze implicate nel percorso.

Nel prendere parte alle attività individuali e di piccolo gruppo, buona parte degli studenti della classe ha ottenuto risultati positivi alle prove oggettive e semistrutturate utilizzate e anche D.D.M. ha mostrato di riuscire a partecipare attivamente al percorso. Anche tenendo conto di quanto raccolto con diario di bordo e checklists, i ragazzi sono riusciti quasi sempre con esito positivo a gestire in autonomia le attività di gruppo e hanno presentato pubblicamente gli esiti delle riflessioni individuali e di quelle negoziate con il gruppo, mostrando come sia possibile promuovere processi educativi inclusivi anche in un contesto classe complesso come era quello coinvolto nel progetto. Lo spirito collaborativo che hanno mostrato le due insegnanti coinvolte nella ricerca, a questo proposito, ha senza dubbio costituito una fonte di supporto per il successo del percorso.

Lo studente affiancato dall’insegnante specializzato, alla fine del progetto, ha migliorato molto la sua capacità di comprensione e comunicazione, e uno dei traguardi più

soddisfacenti è stato l'accrescimento della capacità di collaborare. Lavorare con il più ampio gruppo-classe, a questo proposito, sia sulla base di quanto rilevato con l'osservazione diretta sia sulla base di quanto da lui stesso dichiarato, è stato essenziale per favorire una sua reale inclusione nella classe, potendo interagire con i pari e svolgere attività non solo con l'insegnante dedicato.

Alla luce di quanto emerso, i dispositivi didattici delle attività di riflessione individuale e delle attività di piccolo gruppo si confermano efficaci nel favorire la possibilità di qualificare i percorsi educativi e di predisporre esperienze formative inclusive in ambito scolastico. Se la prospettiva è quella di lavorare in modo consapevole su queste dimensioni anche nel medio e nel lungo termine, tuttavia, si ritiene utile sottolineare l'importanza, per chi opera nei contesti educativi, di avere sistematicità e creatività nel coinvolgere gli studenti in attività di questa tipologia.

Riferimenti bibliografici

- 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(2), 155–174.
- Bembich, C. (2020). Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8(1), 553–567.
- Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 139–153.
- Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (Eds.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socioemotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"* (pp. 90-100). Firenze: Giunti.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci (Eds.), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 15-124). Roma: Armando.
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10–20.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola.
- De Polo, G., Pradal, M., Bortolot, S., Buffoni, M., & Martinuzzi, A. (2009). Children with disability at school: the application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and rehabilitation*, 31(sup1), S67–S73.

- Domenici, G. (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Roma: Armando.
- Dyson, A., Gallannaugh, F., & Millward, A. (2003). Making space in the standards agenda: developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, 2(2), 228–244.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giuliani, A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti: utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londra: Routledge.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109–128.
- Komives, S. R., Dugan, J. P., Owen, J. E., Slack, C., & Wagner, W. (2011). *The handbook for student leadership development*. USA: John Wiley & Sons.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: A descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261–274.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. USA: John Wiley & Sons.
- Lehohla, M., & Hlalele, D. (2012). Inclusive classrooms: An ecosystemic perspective. *Journal of Human Ecology*, 37(3), 189–201.
- Malone, K. W., Fodor, J. A., & Hollingshead, A. (2019). Peer tutoring to support inclusion of students with the most significant cognitive disabilities at the secondary level. *Inclusion*, 7(1), 1–11.
- Maxwell, G., Alves, I., & Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63–78.
- Milito, D., & Salis, F. (2017). *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppert, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19.

- Mino, J. J. (2004). Planning for inclusion: Using universal instructional design to create a learner-centered community college classroom. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 154–160.
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies—dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048–1061.
- Moretti, G., Giuliani, A., & Morini, A. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Italian journal of educational research*, 21, 115–132.
- Naraian, S. (2017). *Teaching for inclusion: Eight principles for effective and equitable practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33–50.
- Welch, M. (2000). Collaboration as a tool for inclusion. In S. E. Wade (Ed.), *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (pp. 71-96). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.