

A Scoping Review on Teacher Agency for Inclusive Education: Mapping Existing Evidence and Conceptual Frameworks

Mappare evidenze e framework teorici dell'agency docente in relazione all'inclusione: una scoping review sistematica

Marco Andreoli^a, Lucia Zaniboni^b, Luca Ghirotto^c, Angelo Lascioli^d

^a *Università degli Studi di Verona*, marco.andreoli_01@univr.it

^b *Università degli Studi di Verona*, lucia.zaniboni@libero.it

^c *Azienda USL-IRCCS di Reggio Emilia*, luca.ghirotto@ausl.re.it

^d *Università degli Studi di Verona*, angelo.lascioli@univr.it

Abstract

In recent years, inclusive education research in Italy and internationally has reflected upon teacher agency and its implications for students' full inclusion. Since teacher agency for inclusive education is an emerging theoretical construct, interpreted in different ways in the literature, it is first necessary to aggregate existing studies, appraising both theoretical conceptualizations and available evidence. To this objective, we conducted a systematic scoping review of recent international literature on the topic. Eight theoretical frameworks emerged from the literature. Also, barriers to teacher agency were mapped e.g., the dominant ableist culture, the perceived inadequacy in the relationship with the students with disability, the special education teacher unpreparedness on specific learning contents, the marginalization of the special education teacher, and the lack of school administration support. On the other hand, teachers proved they are capable of change towards more inclusive practices thanks to resilience, teamwork, and beliefs on students' abilities.

Keywords: teacher agency; inclusive education; systematic scoping review.

Sintesi

Negli ultimi anni, la ricerca sull'inclusione scolastica in Italia e all'estero si è interrogata sull'agentività dei docenti e sulle implicazioni pratiche che essa comporta ai fini della piena inclusione di tutte/i le/gli studentesse/i. Dal momento che l'agency inclusiva è un costrutto teorico emergente, interpretato in modi differenti in letteratura, è anzitutto necessario aggregare gli studi esistenti, dal punto di vista delle concettualizzazioni teoriche e delle evidenze disponibili. Per questo, abbiamo condotto una *scoping review* sistematica della più recente letteratura internazionale sul tema. Emerge il ricorso a otto framework teorici e si evidenziano gli ostacoli all'esercizio dell'agency inclusiva, tra cui la cultura abilista dominante, la percezione di inadeguatezza nel rapporto con le/gli studentesse/i, l'impreparazione dell'insegnante di sostegno su alcuni specifici contenuti disciplinari, la disuguaglianza di status fra docente curricolare e di sostegno, la mancanza di supporto da parte della struttura di governance della scuola. D'altro canto, le/gli insegnanti dimostrano di essere in grado di modificare le pratiche in senso inclusivo, grazie alla loro resilienza, al lavoro in team e a profonde convinzioni sulle capacità delle/i studentesse/i.

Parole chiave: agentività docente; inclusione scolastica; systematic scoping review.

1. Inquadramento

Il concetto di *agency* o di agentività è trasversale a molti ambiti scientifici (Aiello & Sibilio, 2018; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013; Lascioli, 2018). Eteläpelto e colleghi (2013) identificano almeno quattro ambiti epistemici in cui maggiormente si è situato il dibattito sull'agentività: quello delle scienze sociali, quello post-strutturalista, quello della ricerca socio-culturale sull'apprendimento e sull'identità e il *life-course*. Più recentemente, anche l'ambito pedagogico si è interessato del concetto di agentività, in particolare in relazione alla professione docente. In tutti questi ambiti disciplinari non sussiste una definizione univoca e consensuale tra le/gli studiose/i, generando spesso confusione concettuale. Del resto, come sostiene Lascioli (2018), l'*agency* fa parte dei concetti cosiddetti "sensibilizzanti": riprendendo Blumer (1954), un concetto sensibilizzante è tale quando mancano le specificazioni dei suoi attributi, lasciando una situazione di opacità semantica. Nelle definizioni di *agency*, ritorna spesso il riferimento alla capacità degli individui di generare cambiamento, auspicabilmente migliorativo. Questa capacità è riconosciuta certamente all'insegnante nel suo agire all'interno del contesto-scuola (OECD, 2005). Chi insegna è chiamata/o a "operare, agendo in maniera attiva e trasformativa nei contesti scolastici, con il gruppo e con il soggetto" (Aiello & Sibilio, 2018, p. 2). Secondo questa prospettiva, diversi paesi hanno modificato gli indirizzi delle politiche educative, attribuendo all'insegnante il ruolo di "agente del cambiamento" e non più solo di implementatore del curriculum (Priestley, 2011): questo ruolo chiama in causa l'*agency* dell'insegnante o *teacher agency* (TA).

La TA riguarda, in maniera semplicistica, l'attitudine della/del docente a produrre innovazione a scuola (Leander & Osborne, 2008). Essa è stata, anche, ritenuta un attributo personale di alcuni insegnanti, genericamente fatto coincidere con il dinamismo e la proattività. Successivamente, alcuni studiosi ne hanno fornito un modello esplicativo di tipo ecologico (Biesta & Tedder, 2006; 2007; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015a; 2015b). Secondo questa prospettiva, "l'*agency* si origina dall'interazione dialogica tra gli sforzi individuali degli attori, le risorse disponibili e i fattori contestuali e strutturali che si intrecciano in modi sempre nuovi e unici" (Biesta & Tedder, 2007, p. 137).

Alcuni studiosi hanno quindi esplorato la componente trasformativa dell'*agency* docente in relazione all'inclusione scolastica e sociale (Pantić, 2015; 2017; Pantić & Florian, 2015). In quest'ottica, lo studio della TA inclusiva (cioè certamente l'agentività delle/gli insegnanti specializzati sul sostegno ma di fatto di tutto il corpo insegnante) può aiutare a comprendere meglio come promuovere equità e maggiori opportunità per tutti le/gli studentesse/i. A corroborazione di questa teorizzazione, possiamo ricordare il ruolo della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) e del movimento "*Education for all*" che pone al centro il diritto ad un adeguato livello di istruzione per ogni bambina/o in contesti inclusivi (UNESCO, 1990; 2000; 2005).

Anche in Italia, il paradigma dell'inclusione scolastica ha posto nuove sfide a un sistema educativo che vanta una lunga tradizione di integrazione delle/gli alunne/i con disabilità a scuola, con pregi, limiti e contraddizioni (Canevaro, Ciambone, & Nocera, 2021; Canevaro & Ianes, 2019; Lascioli, 2012). In questo contesto, ipotizziamo che lo studio della TA inclusiva possa fornire un importante contributo nell'evidenziare sia buone pratiche scolastiche sia indicazioni per la formazione iniziale e in servizio delle/gli insegnanti. La centralità della TA in chiave inclusiva nel discorso pedagogico a scuola consentirebbe, infatti, di "evidenziare il gioco delle mutue influenze tra culture, strutture e agire dei soggetti coinvolti nei processi formativi ed educativi" (Aiello & Sibilio, 2018, p. 4) e di ragionare sul ruolo e sullo sviluppo professionale dei docenti.

1.1. La TA inclusiva

Pantic (2015a) ha costruito un modello teorico dell'agentività docente che assume quale finalità ultima dell'azione educativa la giustizia sociale. La TA sarebbe, quindi, un processo in cui le/gli insegnanti, trovandosi a operare in contesti caratterizzati da sempre maggiore diversità culturale e sociale, agiscono in modo strategico, rimuovendo i rischi di fallimento scolastico ed emarginazione sociale, aiutando il profitto scolastico e garantendo migliori opportunità per tutte/i le/gli studentesse/i (Pantić, 2015). L'autrice identifica, inoltre, quattro sotto-componenti o aspetti dell'*agency*: l'identità professionale, le competenze pratiche, l'autonomia e la riflessività.

Applicando questo modello concettuale, Pantić (2017a) evidenzia come gli insegnanti pongano al centro della loro azione il benessere di ogni allievo nel contesto-scuola (identità professionale), l'importanza della relazione insegnante-studente, la collaborazione tra colleghi e con le famiglie (*competenze*) e, infine, la comunicazione e partecipazione ai processi decisionali (*autonomia*). Si identificano, nello studio, anche elementi che facilitano o ostacolano l'esercizio dell'*agency*: tra questi, la stima e rispetto reciproco, il supporto del dirigente scolastico, la disponibilità al confronto da parte della famiglia e dei colleghi. Allo stesso modo, la partecipazione nei processi decisionali è legata alla presenza/assenza di reali opportunità di condivisione, all'approccio utilizzato (collegiale/non collegiale) e alla disponibilità/indisponibilità di tempo. L'autrice nota come l'*agency* sia influenzata da fattori micro (fattori personali, idee, convinzioni), meso (culture e pratiche specifiche di un contesto-scuola) e macro (politiche scolastiche, curriculum). Dallo studio emerge che i fattori più critici sono quelli legati agli aspetti relazionali, ossia quelli che si collocano a livello meso: essi sono sì critici ma anche più "malleabili" e modificabili dalla pratica, a differenza degli elementi strutturali.

Ulteriori fattori che possono favorire o impedire la TA inclusiva sono stati elencati da Li e Rupper (2020), riprendendo e adattando il modello ecologico di Priestley e colleghi (2015a):

- la formazione degli insegnanti (studi ed esperienze), lo sviluppo professionale e l'esperienza sul campo fatta con le/gli alunne/i con disabilità;
- l'organizzazione della scuola e più in generale il sistema d'istruzione (fattori strutturali);
- i valori e le idee sulla disabilità, sulla giustizia sociale (fattori culturali);
- le risorse umane, gli spazi (che possono essere con o senza barriere), gli ausili e le tecnologie assistive e aumentative;
- la "visione" sull'evoluzione del proprio ruolo professionale e sul futuro delle/gli alunne/i in termini di prospettive e opportunità.

Riteniamo interessanti questi ultimi modelli di TA inclusiva, intesa come un fenomeno che può attuarsi all'interno dell'intreccio relazionale e temporale che coinvolge tutte/i le/gli attrici/attori della scuola, famiglia e comunità incluse. Oltre alla formazione di docenti qualificate/i, occorre anche creare determinate condizioni ecologiche che consentano loro di esprimere le proprie competenze inclusive.

1.2. Razionale del presente lavoro

Muovendo da queste premesse, e dal notevole aumento, negli ultimi anni, di ricerche anche empiriche sulla TA inclusiva, abbiamo avvertito la necessità di produrre una revisione della più recente letteratura internazionale sul tema. Il confronto con la letteratura internazionale può, infatti, apportare un contributo significativo al dibattito italiano. Per questo, abbiamo

anzitutto cercato di mappare le molteplici concettualizzazioni della TA in riferimento all'inclusione scolastica. Inoltre, uscendo dalla prospettiva puramente teorica e volendo comprendere come si realizza in pratica la TA inclusiva è utile fare una panoramica dei risultati ottenuti dai lavori empirici emergenti. Ciò può consentire di illuminare diversi aspetti della TA inclusiva, pervenendo a una sua migliore messa a fuoco. Abbiamo prodotto, quindi, un sommario delle evidenze disponibili. I risultati di questa revisione della letteratura sono stati, infine, discussi alla luce delle specificità del contesto italiano. Si sono analizzati i fattori che favoriscono o ostacolano l'*agency*; si è cercato di stabilire un nesso fra resilienza e TA inclusiva; infine, si è prestata particolare attenzione alle implicazioni pratiche e per la formazione iniziale e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

2. Approccio metodologico

2.1. Domande di revisione

Al fine di portare un contributo sia teorico sia pratico al dibattito italiano sul tema, abbiamo condotto una *scoping review* sistematica. Abbiamo aggregato gli studi empirici inerenti alla TA inclusiva, producendo una sintesi delle concettualizzazioni utilizzate e una narrazione dei contributi e dei risultati emergenti.

Le nostre domande di revisione erano le seguenti:

1. come viene concettualizzata la TA in relazione all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità?
2. Se esistenti, quali evidenze emergono in letteratura sulla TA inclusiva?

2.2. Metodo

La *scoping review* è la metodologia di revisione più coerente per rispondere alle domande di revisione. Gli *scoping studies* o *scoping reviews* sono rassegne della letteratura che hanno l'obiettivo di mappare e riassumere differenti evidenze di ricerca (quantitative, qualitative) per illustrare l'ampiezza e la profondità di un concetto o di un fenomeno circoscritto da un ambito disciplinare o professionale (Levac, Colquhoun, & O'Brien, 2010; Ghirotto, 2020). Colquhoun et al. (2014), definiscono la *scoping review* come una forma di sintesi della conoscenza che affronta una domanda di revisione esplorativa con l'obiettivo di mappare concetti-chiave, tipologie di evidenze e lacune in un'area definita, ricercando, selezionando e sintetizzando sistematicamente l'esistente. Per realizzare la *scoping review*, abbiamo quindi seguito una procedura rigorosa e a fasi (Arksey & O'Malley, 2005). Dopo aver completato una ricognizione della letteratura sul tema, abbiamo definito un protocollo di revisione che includeva:

- termini chiave e stringhe di ricerca;
- numero e tipologia di banche dati da consultare;
- criteri di inclusione.

Per le stringhe di ricerca, è stata utilizzata la combinazione del termine "*teacher agency*" con "*disability*". Si è optato per termini liberi ("*disabl**", "*disabilit**", "*disabled*") per essere il più includenti possibile. Abbiamo interrogato tre banche dati: ERIC (database di area educativa), Scopus e Web of Science (database citazionali e onnicomprensivi).

I criteri di inclusione erano i seguenti:

- articoli peer-reviewed pubblicati in riviste scientifiche;
- in inglese o in italiano;

- pubblicati a partire dal 2001 ad oggi;
- contenenti un esplicito riferimento al costrutto di TA;
- studi empirici con dati primari o secondari;
- i cui partecipanti sono insegnanti di ogni ordine e grado, curricolari e di sostegno, che lavorano con alunne/i con disabilità in contesti inclusivi.

Sono stati esclusi i lavori che si situano all'interno di contesti segregativi come le scuole speciali.

2.3. Estrazione dei dati

Da ciascun articolo abbiamo estratto le informazioni relative alla pubblicazione (nome della rivista, paese e anno di pubblicazione), gli elementi costitutivi il quadro teorico di riferimento, l'approccio metodologico utilizzato, ossia domande e disegno di ricerca, caratteristiche e numerosità dei partecipanti, tipologia di campionamento, setting, nonché le strategie utilizzate per l'analisi dei dati e, infine, i risultati ottenuti (sommario di evidenze). Inoltre, sebbene la tipologia di revisione prescelta non richieda la valutazione della qualità degli studi (Arksey & O'Malley, 2005), abbiamo tenuto traccia dei limiti metodologici e registrato quali studi hanno ottenuto l'approvazione di un comitato etico. Tutti questi elementi sono stati raccolti in una tabella (*data extraction table*), che ha reso più agevole la successiva fase di analisi.

2.4. Analisi dei dati

Per rispondere alla prima domanda di revisione, abbiamo mappato le concettualizzazioni presenti nelle sezioni teoriche dei singoli studi. Gli articoli non riportano quasi mai una specifica definizione di TA inclusiva, rifacendosi piuttosto alla concettualizzazione "generica" di TA. Abbiamo pertanto ritenuto utile mappare accanto al framework teorico della TA, anche come viene intesa l'inclusione scolastica nei diversi lavori. Questo perché, come noto, l'inclusione scolastica è stata interpretata e viene attuata in modo differente nei diversi paesi, rifacendosi a molteplici modelli teorici (Aiello & Sibilio, 2018).

Per rispondere alla seconda domanda di revisione, abbiamo analizzato il sommario delle evidenze di ciascun articolo, secondo un approccio narrativo e tematico. Abbiamo quindi cercato di aggregare le evidenze, identificando tendenze e elementi comuni in grado di costituire poli tematici di particolare interesse per il contesto italiano.

3. Risultati

3.1. Ricerca dei database

L'interrogazione dei database ha restituito 507 risultati, scesi a 457 dopo la rimozione dei duplicati. L'applicazione dei criteri di inclusione ha consentito di eliminare 374 articoli, operando la lettura dei documenti da titolo e abstract. Si è, quindi, proceduto alla lettura full-text di 83 articoli. Di questi, 10 sono stati valutati positivamente alla luce dei criteri di inclusione adottati. È stata quindi effettuata una verifica manuale dei riferimenti bibliografici degli studi individuati ed è stato scandagliato l'archivio dell'*International Journal of Disability, Development and Education* dato che recentemente ha dedicato un numero speciale alla TA. Questo ha consentito di individuare altri 5 studi, per un totale di 15 articoli inclusi. Il processo è descritto con il diagramma PRISMA (Figura 1).

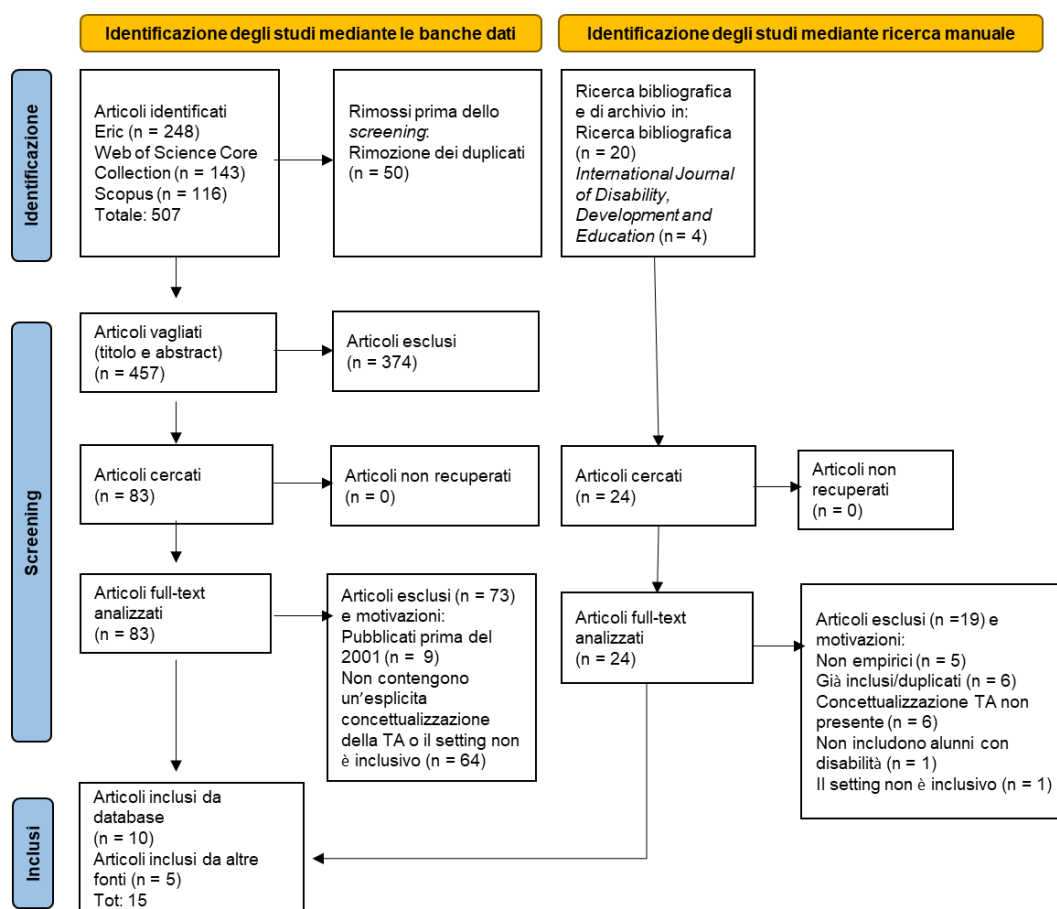


Figura 1. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. Adattato da: Page et al. (2021).

3.2. Descrizione degli studi

Gli articoli inclusi sono stati pubblicati tra il 2014 e il 2021 e indagano la TA inclusiva degli insegnanti in sette paesi: Stati Uniti (cinque), Cina (quattro), Inghilterra (due), Canada (uno), Sudafrica (uno), Nuova Zelanda (uno), Finlandia (uno). 10 sono qualitativi, quattro sono quantitativi, uno è a metodo misto (Figura 2).

I partecipanti sono insegnanti di vario ordine e grado che lavorano in contesti scolastici inclusivi. Le disabilità delle/gli alunne/i con cui lavorano sono differenti: disturbo dello spettro autistico, disabilità cognitive, sensoriali e motorie. In alcuni casi, il campione è costituito esclusivamente da insegnanti di materia, in altri solo da insegnanti specializzate/i per il sostegno, in altri ancora include entrambe le categorie. Oltre agli insegnanti, tra i partecipanti figurano anche studenti, genitori, dirigenti scolastici, educatori, assistenti personali e altri professionisti, tra cui psicologi, psichiatri, terapisti occupazionali. Il setting delle ricerche è rappresentato principalmente dalla scuola primaria e secondaria.

Autori e anno	Paese	Disegno di ricerca	Metodologia	Partecipanti	N.	Setting
Naraian (2014)	USA	Qualitativo	Cross-case analyses	Insegnanti curricolari, di sostegno, terapeuti, paraprofessionals, coordinatori dei genitori	ND	Primaria e secondaria
Mu et al (2015)	Cina	Metodi misti	Focus group	Insegnanti LRC ¹	15	Primaria e secondaria
An & Meaney (2015)	USA	Qualitativo	Studio fenomenologico	Insegnanti di educazione fisica	4	Primaria
Lyons et al (2016)	Canada	Qualitativo	Appreciative inquiry	Genitori, studenti, insegnanti curricolari e per il sostegno, educatori e dirigenti scolastici	68	Infanzia-Grade 8
Heikonen et al (2017)	Finlandia	Quantitativo	Questionario	Insegnanti curricolari e <i>special education teachers</i>	248	Primaria
Wang et al (2017)	Cina	Quantitativo	Questionario	Insegnanti LRC	2549	Primaria e secondaria
Naraian & Schlessinger (2018)	USA	Qualitativo	Focus group e interviste	Insegnanti di sostegno neodiplomati	7	Secondaria

¹ Learning in regular classroom: forma endemica di inclusione scolastica, che si propone di offrire agli studenti con bisogni speciali pari opportunità di istruzione nelle scuole regolari.

Forbes et al (2019)	Inghilterra	Qualitativo	Interviste	Insegnanti, coordinatori degli insegnanti di sostegno (SENCOs), psicologi, professionisti del linguaggio e della comunicazione	33	8 scuole di uno stesso distretto
King-Sears et al (2019)	USA	Quantitativo	Questionario	Insegnanti di sostegno	107	Secondaria (K6-K12)
Themane & Thobejane (2019)	Sudafrica	Qualitativo	Interviste e osservazione partecipata	Insegnanti curriculari considerati "campioni di inclusione"	8	Primaria
Hellawell (2019)	Inghilterra	Qualitativo	Interviste	Insegnanti curriculari, coordinatori per il sostegno (SENCOs), professionisti esterni	16	3 agenzie educative, sanitarie e sociali
Naraian (2020)	USA	Qualitativo	Narrative inquiry	Insegnante di sostegno neodiplomata	1	Secondaria
Young et al (2021)	Nuova Zelanda	Qualitativo	Ricerca-formazione	Maestra, insegnante di sostegno, bambino con autismo, compagni di classe	26	Primaria
Xiao QU (2021)	Cina	Qualitativo	Studio di caso	Insegnanti LRC	9	Primaria dichiaratamente "inclusiva"
Wang & Zang (2021)	Cina	Quantitativo	Questionario	Insegnanti LRC	1676	Primaria e secondaria

Figura 2. Caratteristiche degli studi, partecipanti e setting.

3.3. Le concettualizzazioni della TA

In molti studi, il framework teorico adottato è unico. Solo in alcuni, troviamo la sovrapposizione di più concettualizzazioni della TA (Figura 3).

Concettualizzazione dell'agency	Descrizione	Articoli in cui è presente
Visione temporale e ecologica (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015a)	L'agency si nutre dell'esperienze passate, è agita nel presente ed è rivolta al futuro. I fattori ambientali possono facilitarla o limitarla.	Forbes et al., 2019; Mu et al., 2015; Qu, 2021; Themane & Thobejane, 2019; Wang, Mu, & Zhang, 2017
Teoria socio-cognitiva (Bandura, 1986; 2000; 2001)	L'agency consiste nella capacità di reagire agli stimoli esterni, modificando l'ambiente. Può essere individuale e collettiva ed è legata al senso di autoefficacia.	An & Meaney, 2015; King-Sears, Stefanidis, & Brawand, 2019; Lyons, Thompson, & Timmons, 2016
Realismo agentivo (Barad, 2007; 2008; 2014)	L'agency umana non esiste in quanto proprietà individuale, ma solo nell'intreccio con altre agentività materiali e discorsive che intra-agiscono nel fenomeno, producendolo. L'individuo è ontologicamente inseparabile dal fenomeno.	Naraian, 2020
Teoria dei mondi figurati (Holland & Lave, 2001; Holland, Lachotte, Skinner, & Cain, 1998)	L'agency è situata nel tempo e nello spazio, emerge da mondi culturali che però non la predeterminano.	Naraian, 2014; Naraian & Schlessinger, 2018
Agency come attività di ricerca di supporto (Mu et al., 2015; Wang, Mu, & Zhang, 2017)	Coincide con l'attività di ricerca di supporto fuori e dentro la scuola, introdotta dagli insegnanti per supplire alla carenza di risorse per l'inclusione.	Wang & Zhang, 2021
Agency professionale (Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2012)	L'agency professionale è concepita come la capacità degli insegnanti di gestire autonomamente la propria formazione permanente, in risposta ai bisogni emergenti.	Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom, & Soini, 2017
Agency morale	Guida l'insegnante nell'assunzione di decisioni moralmente rilevanti e ne trasforma le relazioni coi colleghi e con gli studenti.	Hellawell, 2019
Agency come autoefficacia	Senso di autoefficacia rispetto all'utilizzo di tecnologie assistive e effettiva capacità di servirsene in classe.	Young, Clendon, & Doell, 2021

Figura 3. Le concettualizzazioni della TA per comprendere situazioni di inclusione scolastica.

Cinque studi si rifanno alla teoria ecologica di Emirbayer e Mische (1998) più o meno mediata dai lavori di Pristley, Biesta Tedder (Forbes et al., 2019; Mu et al., 2015; Qu, 2021; Themane & Thobejane, 2019; Wang, Mu, & Zhang, (2017).). King-Sears, Stefanidis, & Brawand(2019) e Lyons, Thompson, & Timmons (2016). prendono, invece, le mosse dalla teoria socio-cognitiva di Bandura (1986; 2000; 2001) e, in particolare, dalla sua definizione di *agency* individuale e collettiva, in relazione al costrutto di autoefficacia. Anche nello studio fenomenologico di An e Meaney (2015) ci si serve della teoria socio-cognitiva di Albert Bandura (1986; 2001), richiamando da un lato i fattori personali, l'ambiente e i comportamenti, i quali si influenzano reciprocamente e, dall'altro, la nozione di ambiente che è contemporaneamente imposto, selezionato e co-costruito dall'uomo. Naraian (2020) discute di *agency* a partire dal realismo agentivo della filosofa Karen Barad (2007, 2008 e 2014), per cui l'*agency* umana non esiste in quanto proprietà individuale, ma solo nell'intreccio con altre agentività materiali e discorsive che intra-agiscono nel fenomeno, producendolo. L'individuo è ontologicamente inseparabile dal fenomeno che viene, quindi, a costituire l'unità di analisi. Naraian e Schlessinger (2018) contaminano l'approccio socioculturale di Wertsch, Tulviste e Hagstrom (1993) con il paradigma ecologico di Priestley et al.(2015a) e la teoria dei mondi culturali, per cui l'*agency*, in quanto situata nel tempo e nello spazio, emerge da mondi culturali che però non la predeterminano (Holland & Lave, 2001; Holland et al., 1998). Holland e Lave (2001) rappresentano il quadro teorico per la definizione di *agency* anche per lo studio di Naraian (2014). Wang e Zhang (2021) si basano sui risultati emersi da alcuni loro studi precedenti (Mu et al., 2015; Wang et al., 2017) in cui l'*agency* emerge quale componente fondamentale dell'expertise delle/gli insegnanti impegnati in contesti inclusivi. In particolare, la TA viene identificata con l'attività di ricerca di supporto (fuori e dentro la scuola) per fronteggiare la carenza di risorse nei contesti non segregativi, chiamati *Learning in regular classroom*. Gli autori richiamano, inoltre, la definizione di Anderson (2010) e Toom, Pyhältö, e Rust (2015) per i quali l'*agency* è la capacità di prendere decisioni, agire e produrre cambiamento, esercitata sulla base del contesto ecologico in cui si situa. Al centro del lavoro di Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom, & Soini (2017) si situa l'*agency* professionale, concepita come la capacità delle/gli insegnanti di gestire autonomamente la propria formazione permanente, in risposta ai bisogni emergenti (Pyhältö, Pietarinen, & Soini 2012)). Infine, per Hellowell (2019), l'*agency* assume connotazioni etiche: non consiste nell'aderire a un codice comportamentale fatto di regole già stabilite, ma è ciò che guida l'insegnante nell'assunzione di decisioni moralmente rilevanti e ne trasforma le relazioni con colleghi e studentesse/i.

3.4. TA e inclusione scolastica

L'inclusione scolastica (*Inclusive Education*) assume significati differenti negli studi considerati. Nei lavori condotti in Cina, coincide con la possibilità per le/gli studentesse/i con bisogni speciali di ricevere un'istruzione nelle classi regolari. Per An e Meaney (2015), l'inclusione educativa negli Stati Uniti si pone l'obiettivo di massimizzare la partecipazione delle/gli studentesse/i con disabilità nella scuola pubblica regolare (*General Education*). Si manifesta attraverso la fornitura di servizi e strumenti per garantire successo scolastico e crescita umana delle/gli studentesse/i con disabilità. La cornice normativa di questo approccio all'educazione inclusiva è offerta dall'*Individuals with Disability Education Act* (U.S. Department of Education, 2021), in cui si precisa che l'accesso ai programmi scolastici deve avvenire "in the least restricted environment", ossia nel contesto meno segregativo possibile (King-Sears et al., 2019). Per Young, Clendon, & Doell (2021) invece, l'inclusione si realizza quando la/o studentessa/e partecipa attivamente alla vita

della classe e se ne sente parte. Alla base dell'intervento di ricerca-formazione sulla comunicazione alternativa e aumentativa implementato in questo studio neozelandese risiede, infatti, l'idea che l'inclusione di una persona con disturbo dello spettro autistico possa avvenire quando sono contestualmente abbattute le barriere di comunicazione fra lei, l'insegnante curricolare e la classe. Lyons et al. (2016) e Themane e Thobejane (2019) esplicitano il nesso fra educazione inclusiva e il movimento internazionale denominato *Education for all*, che pone al centro dell'azione educativa la/o studentessa/e e i suoi bisogni, garantendo pari diritti e opportunità in ambito educativo e sociale (Unesco, 1990; 2000; 2005). Più problematizzante, infine, è la premessa da cui muovono Naraian e Schlessinger (2018), per cui l'inclusione scolastica ha assunto significati differenti negli Stati Uniti, coincidendo di volta in volta con l'inserimento nelle scuole regolari delle/gli studentesse/i con disabilità, con l'inclusione di tutte/i le/gli alunne/i vulnerabili, con l'educazione speciale, con la differenziazione didattica. In Italia, si è verificata una tendenza simile, che ha portato a sostituire il termine *integrazione* (processo volto a promuovere la partecipazione delle/degli studentesse/i con disabilità nella scuola di tutti), con il termine *inclusione*, interpretandone il significato in senso ampio, come processo che riguarda tutte/i le/gli studentesse/i, non solo coloro che sperimentano una condizione di disabilità (Lascioli, 2014). Il termine *Inclusione scolastica* assume infiniti significati sulla base delle culture e delle pratiche del contesto in cui si realizza (Naraian, 2014). Pertanto, appare ancora come un concetto ideale, lontano dalle pratiche d'inclusione (più o meno efficaci) introdotte a scuola (Naraian, 2020).

3.5. Le evidenze sulla TA inclusiva

Quali sono le evidenze emergenti in letteratura sulla TA inclusiva? La revisione ha consentito, anzitutto, di riassumere le barriere che limitano l'esercizio della TA inclusiva. Wang et al. (2017) evidenziano come il supporto offerto da specialisti esterni alla scuola indebolisca l'agentività delle/gli insegnanti inclusivi, riducendone le competenze professionali. Themane e Thobejane (2019) rilevano la scarsità di risorse strutturali, tra cui la mancanza di spazi, attrezzature, materiali didattici. Naraian e Schlessinger (2018) e Naraian (2020) sottolineano gli effetti prodotti sulla TA dalla cultura abilista che imperverserebbe nelle scuole. Per Heikonen e colleghi (2017), la percezione di inadeguatezza nel rapporto con le/gli studentesse/i compromette non solo la TA delle/i docenti (intesa come apprendimento continuo in classe e adattamento della didattica ai bisogni emergenti) ma ne mina anche la motivazione, favorendo l'abbandono della professione. Negli studi considerati emerge, infatti, l'insoddisfazione dei docenti per la formazione ricevuta, giudicata troppo teorica (Themane & Thobejane, 2019). Altre volte, è la stessa formazione ricevuta dal docente a disabilitarlo: Naraian (2020) suggerisce che se le/i docenti di sostegno sono preparati con l'idea di diventare attrici/ori del cambiamento, in grado di combattere ogni forma di abilismo, ciò non può che generare in loro un senso di ansia e inadeguatezza una volta che si siano scontrati con i fattori materiali e culturali dominanti a scuola. A questi ostacoli, Naraian (2020) aggiunge anche: l'impreparazione dell'insegnante di sostegno su alcuni specifici contenuti disciplinari, la disuguaglianza di status fra docente curricolare e di sostegno (considerato di serie B), l'assenza di pianificazione condivisa, la mancanza di adeguato supporto da parte della struttura amministrativa e di governance della scuola.

Nonostante la scarsità di risorse, alcuni insegnanti sembrano essere in grado di vincere la sfida inclusiva, producendo cambiamenti positivi. Per poter essere agentivi, queste/i insegnanti sono resilienti (Themane & Thobejane, 2019) e sanno esercitare l'*agency* in 3 aree: la pianificazione, la didattica (attraverso la differenziazione) e la valutazione. Grazie

all'*agency* personale e collettiva è possibile modificare le pratiche nella scuola secondo Lyons e colleghi (2016). Tuttavia, notano Naraian e Schlessinger (2018), l'*agency* è agita sempre localmente, all'interno della singola scuola ed è, quindi, cangiante, in quanto differenti sono le forze ecologiche che, in ciascun contesto, la contrastano o facilitano.

A rendere possibile l'*agency* per l'inclusione sembra essere la convinzione che tutte/i le/gli studenti possano apprendere (Themane & Thobejane, 2019). Si fa qui riferimento alle convinzioni, alle idee e ai valori che guidano l'azione delle/gli insegnanti, a un'agentività informata dall'etica (Hellowell, 2019). Questa *moral agency* non si identifica con il puro conformismo ai regolamenti o ai codici deontologici ma lascia spazio alla/al docente, consentendole/gli di prendere decisioni moralmente rilevanti in autonomia. Decisiva è anche la collaborazione fra docenti (Naraian, 2020), coi genitori e gli altri professionisti dell'inclusione e tra scuole (Themane & Thobejane, 2019). L'*agency* individuale è possibile solo all'interno di network professionali che coinvolgano i diversi attori dell'inclusione e che pongano al centro i bisogni della/o studentessa/e con disabilità. Tali network devono fondarsi sul mutuo rispetto e sulla fiducia reciproca (Forbes et al., 2019).

La TA, infine, può essere favorita attraverso interventi di educazione e formazione. Young et al. (2021) mostra che è possibile risvegliare l'agentività delle/gli insegnanti in relazione all'utilizzo delle tecnologie assistive, insegnando loro a servirsene efficacemente. Questo non solo migliorerebbe la comunicazione con la/o studentessa/e con disabilità ma avrebbe un impatto positivo anche sul clima classe.

4. Discussione

La *scoping review* ci ha consentito di mappare gli studi empirici sulla TA inclusiva. Si nota come essi siano stati pubblicati tra il 2014 e il 2021, in aumento soprattutto a partire dal 2017. Ciò testimonia un recente e crescente interesse, soprattutto negli Stati Uniti e in Cina. In Italia, il dibattito è agli esordi (Aiello & Sibilio, 2018; Lascioli, 2018). L'applicazione di specifici criteri di inclusione – sono stati esclusi gli articoli che esplorano la TA in setting segregativi, come le scuole speciali e si è, inoltre, assunta la definizione di alunni con disabilità enunciata dalla normativa italiana (Legge 104/92; Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità 2009; Dlgs 66/2017) – ci ha consentito di individuare un corpus di articoli rilevante per il contesto italiano.

4.1. Concettualizzare la TA inclusiva

Da questa *scoping review* emerge chiaramente che per approcciarsi allo studio della TA inclusiva è necessario muovere dai fondamenti teorici alla base del concetto di *agency* e di inclusione, con la consapevolezza che tali concetti vengono interpretati e declinati con accenti e sfumature molto differenti.

In linea con quanto emerso in precedenti lavori (Li & Ruppert, 2020; Miller et al., 2020), abbiamo rinvenuto diverse concettualizzazioni di *agency*, riconducibili in particolar modo alla teoria sociocognitiva di Bandura (1986; 2000; 2001), all'approccio socioculturale di Emirbayer e Mische (1998), alla teoria dei mondi figurati di Holland e Lave (2001). A queste, il presente studio ha aggiunto il realismo agentivo di Barad (2007, 2008, 2014,) e la visione morale dell'*agency* (Hellowell, 2019).

Allo stesso modo, il paradigma dell'inclusione viene risemantizzato nei diversi studi sulla base del microcontesto scolastico e del quadro normativo di ogni paese. Questa ricchezza di concettualizzazioni teoriche rende difficile (se non impossibile) imbrigliare la TA inclusiva in una definizione precisa. In questo senso, è preferibile l'identificazione di azioni

agentive (Li & Ruppert, 2020; Miller et al., 2020) che possono fornire indicazioni sulle pratiche da attuare a scuola.

4.2. Indagare la TA dell'insegnante specializzato per il sostegno

Per lo studio della TA inclusiva può essere rilevante per il contesto italiano distinguere fra l'agentività dell'insegnante curricolare e quella dell'insegnante specializzato per il sostegno (Lascioli, 2018). Come abbiamo visto, i partecipanti agli studi sono insegnanti curricolari e *special education teacher* operanti in contesti inclusivi. Tuttavia, gli studi analizzati non sempre distinguono chiaramente fra queste due categorie. Verrebbe, quindi, da chiedersi se l'*agency* inclusiva del *general education teacher* e dello *special education teacher* si manifestano allo stesso modo oppure si distinguono, e se sì in che cosa. Questa domanda appare particolarmente rilevante nel contesto scolastico italiano, che in base a specifiche normative prevede la presenza nel corpo docente di due distinte figure di insegnanti, con compiti solo in parte sovrapponibili. Su questa distinzione rispetto alla TA, future ricerche empiriche sono auspicabili.

4.3. Fattori che condizionano la TA inclusiva

L'analisi dei contributi ha fatto emergere gli elementi che ostacolano la TA inclusiva dei docenti, confermando i risultati del lavoro di Li e Ruppert (2020). In sintesi, essi sono: la disuguaglianza di status fra docente curricolare e di sostegno, l'assenza di pianificazione condivisa, la mancanza di adeguato supporto alle/i docenti da parte della struttura amministrativa e di governance della scuola, l'impossibilità di tradurre in pratica quanto appreso durante il corso di specializzazione, che conferisce la qualifica di *special education teacher*, l'impreparazione dell'insegnante di sostegno in alcuni specifici contenuti disciplinari, la mancanza di tempo dell'insegnante curricolare per la differenziazione a causa della necessità di completare i programmi e, infine, la pervasività della cultura abilista (Naraian, 2014; 2020; Naraian & Schlessinger, 2018). Questi elementi presenti nel contesto americano sono stati rilevati anche nel contesto italiano (Canevaro & Ianes, 2019; Ciambrone, 2018; Fiorucci, 2016; Santi & Ruzzante, 2016). Qui ci interessa sottolineare che, per quanto differenti i sistemi educativi, i fattori che condizionano la TA dello *special education teacher* americano sono in buona parte sovrapponibili ai fattori che influenzano l'azione inclusiva dell'insegnante per il sostegno italiano. Perlopiù si tratta di elementi culturali e strutturali, e/o riconducibili alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti per il sostegno (Li & Ruppert, 2020; Priestley et al., 2015a).

4.4. La formazione degli insegnanti

La formazione sull'inclusione è un elemento chiave per lo sviluppo dell'*agency* sia per gli insegnanti curricolari sia per quelli incaricati del sostegno. Gli insegnanti curricolari del Limpopo (Sudafrica) lamentano di non avere conoscenze e abilità sufficienti, nonostante i training ricevuti, giudicati troppo teorici (Themane & Thobejane, 2019). Naraian documenta che i percorsi di formazione iniziale per *special education teacher* non sempre ottengono i risultati desiderati. Se improntati solo sull'idea che l'insegnante specializzata/o sia un attore del cambiamento, in grado con la sua azione innovativa di produrre inclusione nelle scuole, i processi formativi stessi corrono il rischio di disabilitarla, ponendola/o di fronte a una continua esperienza di fallimento (Naraian, 2020; Naraian & Schlessinger, 2018). Inoltre, emerge con forza l'esigenza di offrire alle/agli *special education teacher*

una preparazione pratica, che alimenti il senso di autoefficacia delle/i docenti e che sia in grado di conservarla nel corso dell'esercizio professionale.

4.5. Il co-teaching

Centrale in questo quadro è la formazione sul *co-teaching*: non sui modelli ideali di co-teaching, ma su elementi concreti, che consentano di applicarlo. Secondo le evidenze, tale formazione andrebbe prevista durante la preparazione iniziale e per l'aggiornamento professionale (Naraian, 2020). A questo proposito, Ghedin, Aquario e Di Masi (2013) sostengono la necessità di “promuovere la formazione degli insegnanti verso l'acquisizione di strumenti che orientino allo sviluppo di culture e pratiche inclusive (in cui può essere contemplato il modello del co-teaching)” (p. 171), in coerenza col profilo del docente specializzato, definito con Decreto 30 settembre 2011 e col *Profile of inclusive teachers* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Inoltre, in una recente ricerca-azione si mostra che il co-teaching fra docenti curricolari e per il sostegno è possibile anche durante la didattica a distanza, e contribuisce a costruire una comunità di pratica tra docenti, producendo innovazione e, al contempo, inclusione per tutte/i le/gli studentesse/i (Tore, Gervasi, Bottazzo, & Sola, 2021). Inoltre, conoscere i benefici del co-teaching aumenta la propensione ad attuarlo (King-Sears et al., 2019).

Riteniamo questi spunti calzanti per il dibattito italiano sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti curricolari e per il sostegno. Infatti, la preparazione sul co-teaching emerge quale elemento chiave del bagaglio di competenze per l'inclusione necessario ai neo-insegnanti, e andrebbe inclusa nell'offerta per l'aggiornamento professionale.

4.6. Agency e resilienza

Alcuni articoli riportanti studi condotti in Cina insistono sulla scarsità di risorse a disposizione per l'inclusione (Mu et al., 2015; Wang et al., 2017). In un paese in cui la partecipazione delle/gli alunne/i con disabilità alle scuole regolari non è ancora consolidata e, laddove prevista, non adeguatamente supportata da un sistema di sostegni (Canevaro et al., 2021; Canevaro & Ianes, 2019), risulta centrale la capacità di affrontare le sfide poste dall'inclusione. Essa viene addirittura a coincidere con l'*agency* inclusiva (Mu et al., 2015; Wang et al., 2017).

Quello che le evidenze ci dicono è che la TA inclusiva è possibile anche in ecologie poco favorevoli, caratterizzate da inadeguatezza o scarsità di risorse grazie alla resilienza (Themane & Thobejane, 2019). La resilienza, nota Mu (2020), è però un'arma a doppio taglio: se si tratta di adattarsi allo status quo, l'insegnante resiliente contribuirebbe a legittimarlo, assumendo un atteggiamento acquiescente che rallenterebbe qualunque cambiamento strutturale. Per Rutter (1985), la resilienza è un'azione individuale perpetrata in situazioni avverse, con una chiara finalità e una strategia precisa. Più recentemente, la resilienza (similmente a quanto accaduto per il costrutto di *agency*) è passata da una definizione centrata sull'individuo, in quanto proprietà individuale, a una definizione ecologica, situata cioè all'interno della relazione fra attributi individuali e caratteristiche dell'ambiente. Ci interessa qui sottolineare che questa qualità individuale risulta fondamentale per l'esercizio della TA inclusiva in contesti sfavorevoli.

Quando un contesto può essere considerato sfavorevole, secondo le evidenze raccolte? La scarsità di risorse strutturali e materiali per l'inclusione (come nel caso del sistema

scolastico cinese) e la cultura scolastica se pervasa da logiche di abilismo e performance (Naraian, 2020) operano certamente a sfavore. Le problematiche sono maggiori quando l'insegnante per il sostegno è lasciata/o da sola/o a occuparsi del benessere delle/gli alunne/i con disabilità.

4.7. Agency e sviluppo professionale

Interessante notare come la TA chiami in causa lo sviluppo professionale e l'apprendimento continuo (Calvert, 2016; Soini, Pietarinen, Toom, & Pyhältö, 2015; Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2016; Van der Heijden, Geldens, Beijjaard, & Popeijus, 2015). Negli studi inclusi nella revisione, questo filone si ritrova nell'indagine condotta da Heikonen e colleghi (2017) sulla *professional agency*. Lo sviluppo professionale può, infatti, avvenire attraverso percorsi formali o mediante l'apprendimento informale che si realizza all'interno della comunità scolastica, dentro e fuori la classe. Per Pyhältö e colleghi (2012), la *teacher professional agency* risiede proprio nella capacità di attuare consapevolmente il proprio apprendimento nella relazione con le/gli studentesse/i. Il senso di inadeguatezza nella relazione con lo studente correla negativamente con la *professional agency* e con i suoi componenti (Heikonen et al., 2017).

In ambito italiano, diverse ricerche documentano il senso di inadeguatezza avvertito dalle/gli insegnanti nei confronti delle/gli studentesse/i con disabilità (Fiorucci, 2016). Esso non sempre è causato dall'assenza di specifiche conoscenze e abilità tecniche ma, suggerisce Heikonen et al. (2017), dalla possibile mancanza di pratiche riflessive, atte a favorire l'apprendimento delle/i docenti nella relazione educativa e didattica. È auspicabile, allora, percepire il proprio apprendimento continuo in classe come una dimensione centrale dell'insegnamento (Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen 2006).

Anche la capacità di reperire risorse sembra essere legata allo sviluppo professionale. Le/gli insegnanti che possiedono questa capacità si sentono, in genere, più competenti (Wang et al., 2017); essa, inoltre, agisce come mediatore, rafforzando la relazione fra il supporto delle/i dirigenti scolastiche/i e le attività di aggiornamento professionale (Wang & Zhang, 2021).

Vorremmo sottolineare come lo sviluppo professionale, pur rappresentando una dimensione decisiva dell'*agency* inclusiva, non si identifica con essa. Calvert (2016) definisce la TA come “la capacità di agire in maniera consapevole e costruttiva al fine di guidare la propria crescita professionale, contribuendo al contempo alla crescita professionale dei colleghi” (p. 4) e, tuttavia, questa capacità sembra più essere un elemento decisivo per sostenere l'esercizio dell'*agency* nel tempo più che l'*agency* in sé. Senza sviluppo professionale, non sembra possibile attuare l'*agency* inclusiva. Essa è, infatti, nutrita dall'apprendimento quotidiano dentro e fuori la classe e dalla capacità di reperire continuamente conoscenze, risorse e strategie per rispondere alle sfide poste dall'inclusione.

4.8. Agency individuale, collaborazione e agency collettiva

Diversi studi hanno sottolineato la centralità delle relazioni e della collaborazione per l'attuazione dell'*agency* docente (van der Heijden et al., 2015; Soini et al., 2015). Per Miller e colleghi (2020), la collaborazione fra il personale scolastico è un elemento chiave. Il lavoro di squadra consente alle/i docenti di “coltivare un senso di *agency* collettiva” (p.10), evitando che la dimensione dell'*agency* pertenga solamente alla sfera individuale. La collaborazione permette la condivisione delle idee, il supporto reciproco e la risoluzione dei problemi in forma collegiale (Kugelmass, 2006; Lyons et al., 2016). La collaborazione

dovrebbe poi estendersi alla famiglia della/o studentessa/e con disabilità e alla comunità di riferimento (Miller et al., 2020).

I risultati della nostra *scoping review* confermano che la partnership fra le/i docenti e l'alleanza scuola-famiglia-comunità sono alla base dell'*agency* collettiva per l'inclusione (Li & Rupper, 2020). Di primaria importanza è la collaborazione didattica fra docenti curricolari e per il sostegno (King-Sears et al., 2019; Naraian, 2020), la costruzione di reti con professionisti esterni alla scuola (Forbes et al., 2019) e lo scambio di buone prassi fra scuole (Themane & Thobejane, 2019). La collaborazione interprofessionale funziona quando si realizza all'interno di una cornice di valori e norme condivise, come sostiene Hellawell (2019), nello specifico quando i bisogni e il benessere dell'alunna/o con disabilità sono posti al centro dell'azione della rete di sostegno. La TA emerge nel capitale sociale, situandosi nelle relazioni interprofessionali caratterizzate da rispetto reciproco, apertura, onestà, fiducia (Forbes et al., 2019).

Questo accenno al capitale sociale ci porta ad affermare che, all'interno di uno stesso ecosistema scolastico, l'*agency* non è distribuita in modo uniforme, ma si manifesta in modalità differenti sulla base delle ramificazioni e dei network sociali. Ci sembra pertanto che l'indagine sulla TA inclusiva debba non solo considerare la discussione teorica dei modelli, ma empiricamente esplorare la sua concreta manifestazione a livello delle relazioni. Se è vero cioè che possiamo rintracciare scampoli di TA inclusiva anche in sistemi educativi con condizioni materiali e strutturali sfavorevoli e che in questi contesti la resilienza ne è un attributo decisivo (Themane & Thobejane, 2019), non può darsi TA al di fuori della relazione, in quanto l'esercizio dell'*agency* è nell'interazione (tra insegnante e alunno con disabilità, tra insegnante e gruppo classe, tra insegnante curricolare e di sostegno, tra insegnante e le/i colleghe/i, la/il dirigente scolastica/o, il personale tecnico-amministrativo, le famiglie, ecc.). A livello micro, l'*agency* relazionale risente della qualità delle relazioni interpersonali che si riescono a instaurare (affinità, fiducia, stima, rispetto, ecc.); a livello meso è soggetta a norme di comportamento desunte dalla consuetudine, ad esempio, la relazione con la/il dirigente scolastica/o o con i gruppi di lavoro e le funzioni strumentali; a livello macro è subordinata alle politiche e alle norme. Un esempio di questo approccio è fornito da uno studio esplorativo riguardante gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento: l'autrice, Helen Ross (2017), si serve dei *livelli di interazione* di Jenkins (2008) per analizzare la manifestazione della TA a livello individuale, meso e istituzionale.

5. Conclusioni

L'analisi della letteratura ci consente di pervenire ad alcune riflessioni di sintesi. La prima deriva dalla consapevolezza che la futura ricerca sulla TA inclusiva non possa prescindere da una consapevole e critica riflessione anche di tipo teorico sul significato stesso di *inclusione* e di *agency*. Emerge da questa *scoping review*, la stretta correlazione tra ambiente e TA, e tale correlazione risulta centrale anche per la miglior comprensione del significato di inclusione. I fattori ambientali influenzano l'*agency* personale, collettiva e i processi d'inclusione. Altro nucleo fondamentale di sintesi che emerge da questo studio è che la qualità dell'*agency* inclusiva risulta strettamente collegata alla formazione e allo sviluppo professionale delle/i docenti (Calvert, 2016; Naraian, 2020; Naraian & Schlessinger, 2018). Un discorso più approfondito andrebbe fatto per comprendere ulteriormente la TA dell'insegnante specializzato per il sostegno all'interno del sistema d'istruzione italiano.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Sibilio, M. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Anderson, L. A. (2010). Embedded, emboldened, and (net)working for change: support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review*, 80(4), 541–572.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. London: Pearson Education.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Post-humanist Performativity. In S. Alaimo & S. Hekman (Eds.), *Material feminisms* (pp. 120–154). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-Course*, 44(0), 3–40.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M., & Moher, D. (2014). Scoping reviews: Time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291–1294.
- Decreto Legislativo 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Decreto Legislativo 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*.

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers. Teacher education for inclusion.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fiorucci, A. (2016). L' inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione. *Form@re*, 16(3), 20–34.
- Forbes, J., McCartney, E., McKean, C., Laing, K., Cockerill, M., & Law, J. (2019). Co/productive practitioner relations for children with SLCN: an affect inflected agentic frame. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(6), 859–872.
- Ghedin, E., Aquario, D., & di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(11), 157-175.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa.* Roma: Carocci.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266.
- Hellawell, B. (2019). An ethical audit of the SEND CoP 2015: professional partnership working and the division of ethical labour. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 15–26.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity.* London-New York, NY: Routledge.
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., & Brawand, A. (2019). Barriers to the implementation of specialized reading instruction in secondary co-taught classrooms: an exploratory study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 434–452.
- Kugelmass, J. W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: the value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 279–292.
- Lascioli, A. (2012). Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia. *Orientamenti Pedagogici*, 59(1), 9–28.
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'Inclusive education.* Foggia: Edizioni del Rosone.
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 183–192.
- Leander, K. M., & Osborne, M. D. (2008). Complex positioning: teachers as agents of curricular and pedagogical reform. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 23–46.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(69), 1-9.

- Li, L., & Ruppap, A. (2020). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: a systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976> (ver. 20.12.2022).
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). “We are inclusive. We are a team. Let’s just do it”: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907.
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppap, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19.
- Mu, G. M. (2020). Time to ring the death knell for agency and resilience? Some sociological rethinkings of inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 822-830.
- Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., & Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571–589.
- Naraian, S. (2014). Agency in real time? Situating teachers’ efforts toward inclusion in the context of local and enduring struggles. *Teachers College Record*, 116(6), 1–28.
- Naraian, S. (2020). Diffractively narrating teacher agency within the entanglements of inclusion. *Teaching Education*, 33(1), 13–26.
- Naraian, S., & Schlessinger, S. (2018). Becoming an inclusive educator: Agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 71, 179–189.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD: Paris.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> (ver. 20.12.2022).
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 759–778.
- Pantić, N. (2017a). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219–230.
- Pantić, N. (2017b). Reconciling rigour and impact by collaborative research design: study of teacher agency. *International Journal of Research and Method in Education*, 40(4), 329–344.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311> (ver. 20.12.2022).

- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: a balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9140-z> (ver. 20.12.2022).
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015a). *Teacher Agency: an ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015b). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the system: changing education from the bottom up*. (pp. 134–148). London: Routledge.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0> (ver. 20.12.2022).
- Qu, X. (2021). The role of teacher agency in promoting inclusion in a Chinese primary school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 758–772.
- Ross, H. (2017). An exploration of teachers' agency and social relationships within dyslexia-support provision in an English secondary school. *British Journal of Special Education*, 44(2), 186–202.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *Wool Record*, 147(6), 598–611.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57–74.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 641–659.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397.
- Themane, M., & Thobejane, H. R. (2019). Teachers as change agents in making teaching inclusive in some selected rural schools of Limpopo Province, South Africa: implications for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 369–383.
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. (2015). Teachers professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 615–623). London-New York, NY: Routledge.
- Tore, R., Gervasi, C., Bottazzo, K., & Sola, A. (2021). Sperimentare il co-teaching tra docenti curricolari e specializzati per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(3), 70–90. <https://doi.org/10.14605/ISS2032104> (ver. 20.12.2022).
- Unesco (1990). *World declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs*. Jomtien: UNESCO.
- Unesco (2000). *The right education. Towards Education for All throughout life*. Paris: UNESCO.

- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- U.S. Department of Education. *Individuals with disabilities education act (IDEA)*. <https://sites.ed.gov/idea/> (ver. 10/08/2021).
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 681–699.
- van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423.
- Wang, Y., Mu, M. G., & Zhang, L. (2017). Chinese inclusive education teachers' agency within temporal-relational contexts. *Teaching and Teacher Education*, 61, 115–123.
- Wang, Y., & Zhang, W. (2021). The effects of principal support on teachers' professional skills: the mediating role of school-wide inclusive practices and teacher agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 773–787.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*, 23, 336–356.
- Young, A., Clendon, S., & Doell, E. (2021). Exploring augmentative and alternative communication use through collaborative planning and peer modelling: a descriptive case-study. *International Journal of Inclusive Education*.