

L'expertise dell'insegnante di sostegno per l'inclusione scolastica: pratiche didattiche e dati di ricerca

The expertise of the support teacher for school inclusion: practices and research data

Amalia Lavinia Rizzo^a

^a *Università Roma Tre, amalia.rizzo@uniroma3.it*

Abstract

L'expertise dell'insegnante di sostegno della scuola secondaria di primo grado trova forza e propulsione nella ferma e libera volontà di ricercare un dialogo costruttivo tra gli ambiti che compongono la sua doppia formazione: la didattica disciplinare e la special education. In tale quadro, il contributo discute l'ipotesi che la disciplina di abilitazione dell'insegnante di sostegno, re-interpretata alla luce dei principi della didattica speciale, del gioco e dell'animazione, possa essere propulsiva di sfondi interdisciplinari e laboratoriali inclusivi, promuovendo tra i saperi curricolari un dialogo finalizzato a co-ideare, co-monitorare e co-condurre percorsi didattici che assolvano alle varie esigenze di apprendimento e di partecipazione di tutti gli alunni inclusi quelli con disabilità.

Parole chiave: inclusione scolastica; insegnante di sostegno; laboratori; didattica ludico-animativa.

Abstract

The support teacher's expertise in the lower secondary school finds its strength and impulse in the firm and open will to reach a formative communication between teaching and special education. In this framework, the paper hypothesizes that support teachers' basic training, reinterpreted in light of the principles of special education, play and animation, can promote interdisciplinary situations and inclusive workshop, as well as a dialogue between curricular backgrounds in order to conceive, supervise, and lead together school activities that will carry out the demands of learning and participation of all students, including the ones with disabilities.

Keywords: school inclusion; support teacher; workshop; teaching by play and by animation.

1. Introduzione

All'interno di un quadro internazionale e nazionale concorde nell'indicare come necessario il ripensamento e la revisione dei presupposti su cui si basa l'istruzione inclusiva, lo studio indaga le caratteristiche dell'expertise¹ che l'insegnante di sostegno può assumere nell'attuale prospettiva culturale e normativa della *full inclusion* (MIUR, 2009; 2012; 2013; Unesco, 2005; 2009).

La scelta dell'argomento nasce dalla consapevolezza che le modalità di lavoro dell'insegnante di sostegno sono tra i maggiori nodi critici rilevabili all'interno del modello italiano di inclusione, che oggi presenta un forte gap tra ciò che le indicazioni normative dichiarano e quanto viene realmente agito nelle scuole, un gap tra la teoria e la pratica, tra gli obiettivi di apprendimento prefissati e i risultati di profitto raggiunti (Associazione Treelle, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011). È stato infatti rilevato che le attività di sostegno hanno una scarsa efficacia e possono anche creare una sorta di esclusione interna alla scuola quando sono realizzate con modalità definite "tradizionali" quindi all'interno del binomio indissolubile alunno con disabilità-insegnante di sostegno isolato dai momenti vitali della scuola, dalla progettazione di classe e dalla sua realizzazione e verifica. Tra i maggiori elementi di criticità vi sono la mancata collaborazione tra docenti in servizio su posto comune e posto di sostegno (Chiappetta Cajola, 2007; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) ai fini della progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e l'aumento delle attività svolte con modalità "separate" fuori dalla classe (Demo, 2014).

Tali criticità sono particolarmente evidenti nella scuola secondaria di primo grado². In questo ordine di scuola, inoltre, gli atteggiamenti di delega al docente di sostegno e la mancata collaborazione tra docenti rende la differenza di formazione iniziale degli insegnanti su posto comune e di sostegno³ un elemento di ulteriore fragilità rispetto al processo di inclusione. Infatti, come messo in evidenza da molto tempo (MPI, 1979), tale differenza può rappresentare un vero e proprio ostacolo superabile soltanto con la continua condivisione tra i docenti del Consiglio di Classe dei differenti campi epistemologici e con la concertazione delle strategie didattiche (Chiappetta Cajola, 2008). Nella scuola secondaria, dunque, si accentuano sia le criticità che investono il ruolo dell'insegnante di sostegno, a volte "angelo custode" (Resico, 2005, p. 125) altre "gendarme" (Piazza, 2009, p. 12) dell'alunno con disabilità, spesso completamente delegato alla formulazione del Piano Educativo Individualizzato (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2009), sia il suo vissuto di insoddisfazione e il suo senso di isolamento⁴ a grande discapito dell'apporto che questa

¹ Com'è noto il dibattito sull'utilizzo della nozione di expertise in campo educativo è ancora molto aperto. Per approfondimenti si veda tra gli altri Calvani (2007).

² Tale ordine di scuola è stato definito un contesto "poco adeguato" per gli alunni con disabilità di cui determina regressione funzionale e "un orientamento in negativo" che comporta l'effettuazione della scelta del successivo grado di istruzione in funzione delle incompetenze degli allievi (Associazione Treelle et al., 2011)

³ Diversamente dalla scuola primaria in cui tutti gli insegnanti provengono da un percorso formativo comune, nella scuola secondaria di primo grado gli insegnanti in servizio su posto di sostegno devono interagire con colleghi con cui non condividono epistemologie, saperi, linguaggi e strategie didattico-valutative.

⁴ Per tali ragioni l'insegnante di sostegno è considerato all'interno della categoria professionale degli insegnanti, la figura a maggior rischio di burn out (Piazza, 2009).

figura professionale può fornire alla realizzazione di una didattica inclusiva, migliore per tutti gli allievi.

Per le ragioni descritte, in un'ottica di *responsible inclusion* (Vaughn & Schumm, 1995) e di Evidence-Based Education in ambito educativo speciale (Calvani, 2012; Cottini & Morganti, 2015; Mitchell, 2014), si ritiene quindi utile partecipare all'attuale dibattito sull'ormai ineludibile evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno (Fasce, 2014; Ianes, 2014), offrendo un contributo teorico-operativo che valorizzi la “doppia formazione” (disciplinare e in *special education*⁵) dei docenti specializzati in servizio nella scuola secondaria di primo grado rendendola un vero e proprio punto di forza della loro expertise.

2. L'expertise del docente specializzato per le attività di sostegno nella scuola secondaria di primo grado

Affinché nella scuola secondaria di primo grado l'insegnante di sostegno divenga un vero e proprio motore per l'inclusione, è essenziale che egli assuma una *inclusive leadership* (Kugelmass, 2003) mirata a promuovere la flessibilità organizzativa, l'individualizzazione e la personalizzazione dell'apprendimento e la co-progettazione e la co-realizzazione di attività innovative volte alla valorizzazione delle differenze (MIUR, 2011). Tale leadership risulta efficace soltanto se è in grado di potenziare la motivazione degli altri insegnanti della classe e la qualità dei processi di insegnamento (Fullan, 2001) e dunque di incidere positivamente sul livello di inclusività del curriculum e sul successo degli studenti.

Di conseguenza, l'expertise dell'insegnante di sostegno deve manifestarsi in una vera e propria *teacher leadership* (Harris & Muijs, 2003) che comporta la partecipazione attiva ai processi decisionali della scuola e la messa in gioco della propria abilità a incoraggiare il cambiamento dei colleghi per far intraprendere loro azioni didattiche che solitamente non eseguirebbero senza l'influenza di un leader. Tale expertise non va quindi intesa esclusivamente come il possesso di una rilevante esperienza e conoscenza, ma come “competenza dimostrabile e chiara evidenza in grado di giustificare perché si fanno le cose in un modo anziché in un altro” (Hargreaves, 2007, p. 12) al fine di orientare il Consiglio di Classe all'attivazione delle pratiche educative migliori. Nella prospettiva di assumere funzioni di organizzazione e coordinamento (MIUR, 2015) e quindi di forgiare stretti rapporti con i singoli insegnanti in un'ottica di apprendimento reciproco, l'insegnante di sostegno infatti “gioca la propria credibilità nel coadiuvare l'assunzione di decisioni razionalmente ponderate” e “fornisce un orientamento che, allo stesso tempo, deve connotarsi come problematico ed efficace” (Calvani, 2007, p. 29).

Pertanto, coerentemente con la nozione di expertise elaborata dal gruppo di Yriö Engeström e diffusa in Italia da Ajello (Engeström et al., 1995 – citato in Ajello 2002), è opportuno che la prestazione professionale dell'insegnante specializzato si articoli in molteplici dimensioni applicative, tra cui: l'organizzazione, la contestualizzazione, la flessibilità, l'articolazione, la policontestualità e l'attraversamento dei confini. Tra queste, la policontestualità e l'attraversamento dei confini ben caratterizzano il ruolo dell'insegnante di sostegno che lavora in una dimensione inclusiva quale esperto in grado di fornire tipi diversi di prestazione, di interagire con altri per la soluzione di problemi nuovi e di

⁵ Per Special Education s'intende quell'area di studi e ricerche su teorie e pratiche per l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali (Special Educational Needs) nel mainstreaming (Clark, Dyson & Millward, 1998).

negoziare soluzioni al fine di attraversare i confini tra la didattica disciplinare e la special education e allo scopo di aprire quell'orizzonte interdisciplinare inclusivo ritenuto fondamentale per realizzare azioni in grado di promuovere lo sviluppo armonioso delle capacità degli allievi (Chiappetta Cajola, 2012).

Secondo questa prospettiva l'expertise dell'insegnante di sostegno trova forza e propulsione nella ferma e libera volontà di ricercare un dialogo costruttivo tra il disciplinare e lo speciale-inclusivo. Per favorire l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi, si sottolinea, quindi, l'opportunità da parte dell'insegnante di sostegno di "oltrepassare quello che è il modo consolidato di interpretare gli ambiti di ricerca e intervento a partire dai contenuti, in favore di un approccio fortemente transdisciplinare fondato su differenze e relazioni" (Dovigo, 2008, p. 21), spendendosi per inserire nel curricolo di classe attività durante le quali anche l'allievo con disabilità può partecipare sistematicamente e con i compagni.

Il primo ed imprescindibile risultato di tale processo consisterà nel riuscire ad individuare in virtù della propria doppia formazione i nuclei inclusivi della propria disciplina di abilitazione e a definire una serie di ambiti culturali da proporre secondo una metodologia didattica adeguata.

Tra le metodologie a maggiore valenza inclusiva, in questa sede si propone il laboratorio con particolare riferimento ad attività laboratoriali che prevedano l'impiego integrato della didattica speciale, della didattica del gioco e della didattica dell'animazione (Chiappetta Cajola, 2014). Tale impiego consente l'attivazione di procedure ad alto tasso di flessibilità e di creatività al fine di valorizzare il potenziale di tutti gli allievi che, in tale contesto, possono avvalersi della "positività della coeducazione, dell'incontro e del rapporto affettivo con i coetanei di entrambi i sessi" (ivi, p. 209). Come sfondo per la progettazione e la realizzazione dei laboratori, l'insegnante di sostegno trarrà dunque idee e proposte didattiche dalla propria disciplina di abilitazione, rivista attraverso le lenti della didattica speciale e della didattica ludico-animativa, con l'obiettivo di coinvolgere i colleghi nella progettazione di un curricolo maggiormente inclusivo in cui il Piano Educativo Individualizzato sia connesso con la programmazione di classe.

3. Attività innovative di sostegno: una procedura organizzativa

Una procedura di organizzazione inclusiva delle attività di sostegno coerente con i suddetti presupposti è stata formalizzata in seguito ad una ricerca-azione in cui è stato coinvolto un Consiglio di Classe di una scuola secondaria di primo grado in cui era presente un docente di sostegno esperto in musica⁶ (Rizzo, 2014a; 2014b).

I parametri e le variabili di co-progettazione secondo principi di corresponsabilità e collegialità sono stati combinati all'interno di un metamodello (Santilli, 2010), inteso quale strumento euristico di supporto alla progettazione inclusiva secondo principi di corresponsabilità e collegialità:

- individuazione e sviluppo delle connessioni esistenti tra la disciplina di abilitazione dell'insegnante di sostegno e le altre discipline del curricolo in termini di traguardi

⁶ La ricerca "Diventare una classe musicale per includere le differenze: una ricerca-azione nella scuola secondaria di primo grado" è stata condotta secondo la metodologia di Barbier (2007) in una classe prima della scuola Zanella di Valmontone (Roma) nell'a.s. 2009/2010.

per lo sviluppo della competenza, obiettivi, contenuti, attività e modalità di verifica e valutazione;

- scelta delle attività laboratoriali in funzione della possibilità di consentire la piena partecipazione di tutti gli allievi della classe;
- ogni disciplina dedica complessivamente al progetto il 10% della propria quota oraria annuale;
- articolazione delle attività in cinque ambiti formativi: (i) costruzione dell'identità: il rapporto con le emozioni, (ii) costruire insieme l'ambiente, (iii) la comunicazione verbale e non verbale: relazionarsi con altri da sé, (iv) il confronto culturale: il rapporto con oggetti espressivi altri, (v) la performance espressiva: prove di interazione e di affidamento di ruolo;
- redazione di una proposta sistematica, le attività sono inserite nell'orario settimanale della classe e comunicate ufficialmente agli allievi e alle loro famiglie;
- inserimento "ufficiale" nel PEI e nelle programmazioni delle singole discipline e condivisione della scelta progettuale nel Gruppo operativo per l'handicap (GHLO);
- co-conduzione da parte dell'insegnante di sostegno e dell'insegnante della disciplina nelle ore di compresenza;
- impiego di modalità ludico-animative di gestione del gruppo (riorganizzazione degli spazi e del gruppo, rinforzo dei comportamenti prosociali, ruolo da regista del docente, uso di tecniche animative di conduzione del gruppo);
- coordinamento dei laboratori da parte dell'insegnante di sostegno;
- preparazione di un prodotto espressivo da presentare nella scuola e nel territorio.

4. Una *Design-Based-Research* per la verifica di efficacia

L'efficacia di tale procedura organizzativa in classi seconde di scuole secondarie di primo grado frequentate da un allievo con disabilità intellettiva è stata verificata con una *Design-Based-Research* (Pellerey, 2005)⁷ che ha coinvolto un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison, 2007) formato da tre scuole secondarie di primo grado appartenenti ad altrettanti Istituti Comprensivi della Provincia di Roma⁸. Alla ricerca hanno partecipato tre classi di intervento e sette classi parallele per un totale di 95 insegnanti⁹ e 187 alunni di età compresa tra gli 11 e i 15 anni di cui 12 con disabilità intellettiva. Le discipline di abilitazione degli insegnanti di sostegno in servizio su queste classi erano Musica, Educazione fisica, Inglese e Lettere. Nelle classi di intervento due degli insegnanti di sostegno erano abilitati in Musica e uno in Inglese. In accordo con i caratteri della metodologia nell'a.s. 2011-2012 le scuole hanno utilizzato il metamodello a supporto della co-progettazione di attività innovative di sostegno in classi di intervento

⁷ La ricerca è stata realizzata nell'ambito del Dottorato in Pedagogia che la scrivente ha svolto presso l'Università Roma Tre (docente tutor: prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola).

⁸ Le scuole sono: Istituto Comprensivo "Leonardo" di Labico, Istituto Comprensivo "Madre Teresa di Calcutta" di Valmontone, Istituto Comprensivo "O. Giorgi" di Valmontone. A tutela della riservatezza dei partecipanti le tre scuole sono qui indeterminate non con il loro nome, ma con un numero.

⁹ Il numero degli insegnanti è stato calcolato considerando che i docenti in servizio su più classi hanno espresso la propria opinione più volte compilando per ogni classe gli strumenti di rilevazione previsti dalla ricerca.

individuare nelle scuole secondo pre-definiti criteri di scelta. In ogni scuola sono state previste anche classi parallele con funzione di controllo in cui non è stata proposta alcuna innovazione. All'inizio e alla fine dell'anno scolastico, secondo i criteri dei *mixed-method* (Trincherò, 2012) che prevedono l'utilizzo combinato di strumenti quantitativi e qualitativi (Figura 1), sono state rilevate informazioni relative ai seguenti cinque assi di analisi: (i) tipologia di attività di sostegno realizzate e loro distribuzione all'interno del curricolo; (ii) diffusione di culture, politiche e pratiche inclusive; (iii) caratteristiche generali della vita della classe; (iv) livelli di partecipazione e apprendimento degli alunni; (v) relazioni all'interno della classe.

Documentazione delle scuole (programmazioni di classe, PEI, testi espositivi scritti dagli alunni, relazioni finali dei docenti).
Questionari autocompilati per allievi e insegnanti (Booth & Ainscow, 2002/2008)
Interviste a testimoni privilegiati (Corbetta, 2003; Kvale, 1996)
Check-list costruite su base ICF-CY compilate dai Consigli di Classe (Chiappetta Cajola 2012; WHO, 2001; 2007)
Test sociometrico (Medeghini, Fornasa, Maviglia & Onger 2009; Moreno, 1964/1953)
Osservazione (Trincherò, 2002)

Figura 1. Strumenti di rilevazione impiegati.

Al fine di mettere in evidenza i risultati positivi ottenuti nelle classi di intervento in merito agli assi sopraelencati, in questa sede si presentano alcuni dati relativi alla tipologia di attività di sostegno realmente organizzate nelle scuole coinvolte e alla loro ricaduta sulle azioni didattiche del Consiglio di Classe e sul livello di inclusività percepito dagli alunni.

5. Attività di sostegno realizzate

La descrizione delle caratteristiche delle attività di sostegno di tipo innovativo che le classi di intervento sono realmente riuscite a realizzare sulla base degli intenti programmatici viene proposta in quanto l'organizzazione didattica è una variabile cruciale nella determinazione della qualità e dei processi e dei risultati formativi (Chiappetta Cajola & Domenici, 2005). Pertanto si ritiene necessario descrivere le scelte culturali e didattiche operate dagli insegnanti rispetto alle quali porre in relazione gli ulteriori dati rilevati che vengono intesi come gli esiti di tali scelte. Questa descrizione deriva dall'analisi della documentazione delle scuole¹⁰, dalle osservazioni e dalle interviste realizzate alla fine dell'anno ai coordinatori di classe, agli insegnanti di sostegno e agli allievi¹¹. Durante l'anno, in tutte le classi parallele l'organizzazione delle attività di sostegno è stata di tipo tradizionale, sistematicamente incentrata sul rapporto uno a uno tra l'insegnante di sostegno e l'alunno con disabilità e sull'utilizzo prevalente di strategie di facilitazione dell'apprendimento basate sulla sostituzione e sulla semplificazione dei contenuti mediante

¹⁰ Il riferimento è ai PEI degli alunni con disabilità; alle programmazioni di classe; alle relazioni lette e consegnate dagli insegnanti di sostegno ai Collegi dei docenti del giugno 2012; alla relazione delle Attività sportive per l'a.s. 2011-2012 della scuola n. 1; ai testi elaborati dagli alunni a fine maggio 2012.

¹¹ Le rilevazioni mediante le interviste face to face agli insegnanti e i focus group con gli allievi (Cohen, Manion & Morrison, 2007), sono state condotte dalla sottoscritta in un contesto formale (a scuola), al termine dell'anno scolastico (giugno-luglio 2012) e interamente registrate e trascritte.

L'utilizzo di schede tratte da pubblicazioni specializzate. L'organizzazione didattica per la classe è stata sostanzialmente quella della lezione frontale. Dalle interviste emerge la difficoltà di comunicazione tra i docenti, ma solo a tratti è stata espressa la convinzione della necessità di costruire un raccordo tra i ruoli e le professionalità e di acquisire una maggiore formazione. Permangono atteggiamenti di separazione, di delega e non si evince la maturazione di considerare l'insegnante di sostegno come una risorsa finalizzata alla gestione inclusiva della classe. I docenti delle classi parallele, nelle interviste di fine anno, sono stati concordi nell'osservare il calo di attenzione e la diminuzione dell'impegno in classe e dello studio a casa manifestati dagli alunni. A tratti emerge la consapevolezza che l'azione isolata di un solo insegnante non possa rendere il contesto inclusivo in quanto, considerata la complessità delle richieste formative degli alunni, è necessario che più insegnanti condividano la stessa direzione e si adoperino in modo sinergico. Ma mancano idee operative su come procedere su tale strada. Nelle classi di intervento, invece, le attività innovative di sostegno hanno coinvolto più discipline (tutte nel caso della scuola 1) ed è stato realizzato un monte ore piuttosto elevato (Figura 2).

	Scuola 1	Scuola 2	Scuola3
Discipline	9	5	9
Ore	100	86	90

Figura 2. Discipline coinvolte e quantità di ore dedicate alle attività innovative di sostegno nelle classi di intervento.

Le attività effettivamente realizzate nelle classi di intervento sono descritte nelle Figure 3, 4 e 5 che riportano il titolo del progetto elaborato all'interno del Consiglio di Classe e la disciplina di abilitazione dell'insegnante di sostegno che lo ha coordinato. Per ognuno dei nuclei tematici sono descritte le attività svolte e le loro caratteristiche. In particolare sono indicati: gli archi temporali; le discipline coinvolte e l'articolazione delle ore che ogni disciplina ha dedicato allo svolgimento delle attività; una breve descrizione delle attività realizzate che evidenzia l'individuazione dei nuclei inclusivi della disciplina di abilitazione dell'insegnante di sostegno che è stata connessa a livello interdisciplinare con gli altri insegnamenti del curricolo; le modalità di organizzazione degli alunni e di conduzione da parte dei docenti; la strategia didattica e gli spazi utilizzati. La messa in tabella dei dati evidenzia come, oltre al lavoro con l'intero gruppo, in tutte le classi sono stati previsti anche lavori in piccoli gruppi e in coppie di alunni. Le coppie di alunni sono state impostate associando alunni eterogenei per livelli di competenza.

Le modalità di conduzione degli incontri da parte degli insegnanti sono state animative o riproduttive (Figura 3).

SCUOLA 1								
Titolo: "Un gruppo ben organizzato!"								
(Disciplina di abilitazione dell'insegnante di sostegno: musica)								
Nucleo tematico	Tempi	Disciplina	Ore	Attività realizzate	Organizzaz. alunni	Modi conduz.	Strategia didattica	Spazi
<i>I. La costruzione dell'identità: il rapporto con le emozioni</i>	Ottobre/maggio	Musica	6	Gli alunni recuperano e condividono le proprie musiche e discutono sulle rispettive motivazioni della scelta. Giochi di gruppo sugli aspetti prosodici e non verbali	Lavoro individuale preparatorio a casa Piccoli gruppi Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula

				dell'espressione delle emozioni				
		Italiano	8	Il lessico delle emozioni. Scrittura creativa	Coppie eterogenee Discussione nel grande gruppo	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
		Scienze	4	L'organizzazione cognitiva delle emozioni: riflessioni condivise sul proprio modo di pensare (con uso di storie stimolo)	Piccoli gruppi Discussione nel grande gruppo	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
		Arte	2	Attività espressiva sul disegno della propria sagoma a partire da suggestioni musicali: il colore del silenzio, degli stati corporei e delle proprie emozioni (all'attività ha partecipato l'alunno con disabilità della 3 ^a C)	Alternanza tra lavoro individuale e gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula magna riorganizzata
<i>II. Costruirsi l'ambiente</i>	Ottobre/ dicembre	Musica	4	Osservazione degli strumenti musicali del mondo. Ascolto di brani prodotti con tali strumenti musicali	Gruppo classe	Animativa	Lezione interattiva	Aula
		Tecnologia	4	Invenzione e costruzione di strumenti musicali esposti poi nella scuola	Lavoro a coppie	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
<i>III. La comunicazione verbale e non verbale: costruire tracce di sé come gruppo/relazionarsi con altri sé</i>	Novembre/ giugno	Musica	10	Canto corale a due voci (anche con body percussion)	Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula magna
		Ed. Fisica	6	Giochi di coordinazione motoria da fermi e in movimento	Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
		Geografia	6	Danza tedesca (Wirreiter), danza francese (Carola), danza israeliana (Zemer_atik), danza macedone (Les noto). Uscite didattiche presso le V classi della scuola primaria per insegnare le danze ai compagni più piccoli.	Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula magna riorganizzata
		Italiano	16	Giochi con i suoni, le sillabe, le parole. Invenzione in gruppo di conte e filastrocche. Scrittura di un Rap su un tema dato. Scelta di frasi rappresentative del proprio percorso nei confronti dell'inclusione.	Alternanza tra lavoro in coppie eterogenee e gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
		Francese	4	Canti natalizi in francese (utilizzati in un concerto di Natale	Gruppo classe unito ad un'altra classe	Direttiva	Laboratorio	Aula magna

				preparato con un'altra classe della scuola).				
		Arte	4	Preparazione delle magliette con scritte le frasi dell'inclusione scelte da utilizzare nelle manifestazioni	Coppie di alunni	Direttiva	Laboratorio	Aula
IV. Il confronto culturale: rapporto con oggetti "espressivi" altri	Marzo	Arte	2	Un viaggio nel passato tra storia, arte e musica: il gioco del tre (agli alunni in piccolo gruppo viene chiesto di associare musiche del passato e immagini artistiche verbalizzando per ogni associazione tre motivi a giustificazione dell'associazione scelta)	Piccoli gruppo. Discussione nel grande gruppo	Animativa	Laboratorio	Aula con la Lavagna Interattiva multimediale e (LIM)
V. La performance espressiva: prove di interazione e di affidamento di ruolo/ regalare tracce di sé	Gennaio/ giugno	Musica	18	Invenzione e organizzazione di una coreografia di classe suonando gli spazzoloni a imitazione degli Stomp	Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula magna riorganizzata
		Inglese	6	Prove "Stomp" con interazione esclusivamente in inglese	Gruppo classe	Direttiva	Laboratorio	Aula magna riorganizzata

Figura 3. Caratteristiche delle attività di sostegno, classe di intervento scuola n. 1.

Risulta evidente come nella scuola n. 2 (Figura 4), in relazione alle caratteristiche del progetto, che fin da subito ha mirato alla messa in scena di un oggetto culturale preconstituito ("Il flauto magico" di Mozart in una versione ridotta per ragazzi), la gran parte delle attività (83,7%) è stata condotta con un modalità di tipo riproduttivo.

SCUOLA 2								
Titolo: "Il flauto magico" (Disciplina di abilitazione dell'insegnante di sostegno: musica)								
Nucleo tematico	Tempi	Disciplina	Ore	Attività realizzate	Organizzaz. alunni	Modi conduz.	Strategia didattica	Spazi
I. La costruzione dell'identità: il rapporto con le emozioni	Novembre/ dicembre	Musica	4	Discussione sulla storia, sul copione, sul carattere e sulla caratterizzazione emotivo-musicale dei personaggi	Gruppo classe	Animativa	Lezione interattiva	Aula
II. Costruirsi l'ambiente	Febbraio/ giugno	Tecnologia	10	Scannerizzazione dei disegni di scena realizzati dagli alunni e realizzazione di una presentazione Power Point da proiettare durante la recita. Creazione degli inviti, e delle locandine per la manifestazione finale di giugno 2012	Piccoli gruppi Coppie eterogenee	Direttiva	Laboratorio	Laboratorio multimediale

		Arte	12	Realizzazione dei disegni per la scena. Realizzazione dei costumi di scena	Piccoli gruppi Coppie eterogenee	Direttiva	Laboratorio	Aula
III. La comunicazione verbale e non verbale: costruire tracce di sé come gruppo/relazionarsi con altri sé	Dicembre/ giugno	Italiano	10	Esercizi di lettura espressiva. Cura della drammatizzazione	Gruppo classe	Direttiva	Laboratorio	Aula Teatro
		Musica	10	Apprendimento di parti dell'opera semplificate	Gruppo classe	Direttiva	Laboratorio	Aula
IV. Il confronto culturale: rapporto con oggetti "espressivi" altri	Ottobre / maggio	Musica	10	Analisi del copione del "Flauto magico" di Mozart. Visione e ascolto dell'opera	Gruppo classe Piccoli gruppi	Animativa	Lezione interattiva	Laboratorio multimediale
		Storia	8	Inquadramento del periodo storico	Gruppo classe	Direttiva	Lezione frontale	Aula
		Italiano	8	Inquadramento del periodo letterario	Gruppo classe	Direttiva	Lezione frontale	Aula
	V. La performance espressiva: prove di interazione e di affidamento di ruolo/regalare tracce di sé	Febbraio/ giugno	Arte	4	Inquadramento del periodo artistico	Gruppo classe	Direttiva	Lezione frontale
Musica			10	Canto corale e individuale. Realizzazione di accompagnamenti ritmico-melodici. Realizzazione della performance in una manifestazione. Spezzoni video della performance sono stati presentati nel corso di una Study Visit (aprile 2013)	Gruppo classe Piccoli gruppi	Direttiva	Laboratorio	Teatro

Figura 4. Caratteristiche delle attività di sostegno, classe di intervento scuola n. 2.

SCUOLA N. 3								
Titolo: "Let's build an 'international group class!'" (Disciplina di abilitazione dell'insegnante di sostegno: inglese)								
Sequenza didattica	Tempi	Disciplina	Ore	Attività realizzate	Organizzaz. alunni	Modi conduz.	Strategia didattica	Spazi
I. La costruzione e dell'identità: il rapporto con le emozioni	Ottobre/ maggio	Italiano	16	Il lessico delle emozioni. Strategie narrative individuali e collettive. Progetto adolescenza	Gruppo classe Piccoli gruppi	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
		Inglese	4	Emozioni e stati d'animo (in inglese). Role play	Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata

		Arte	4	La comunicazione delle emozioni tramite i colori (in inglese)	Gruppo classe	Direttiva	Lezione interattiva	Aula
<i>II. Costruirsi l'ambiente</i>	Ottobre/dicembre	Musica	8	Conoscenza degli strumenti musicali. Ascolti	Gruppo classe	Direttiva	Lezione interattiva	Aula
		Tecnologia	4	Costruzione di strumenti musicali con materiale di riciclo. Parte della terminologia è stata proposta in inglese	Piccoli gruppi	Direttiva	Lezione interattiva	Aula riorganizzata
<i>III. La comunicazione verbale e non verbale: costruire tracce di sé come gruppo/relazionarsi con altri sé</i>	Dicembre/giugno	Italiano	4	Lettura espressiva organizzata in gruppi di brani in cui Dante e Boccaccio fanno riferimento alle danze medievali	Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
		Ed. Fisica	2	Danza francese (Farandola), giochi sulla comunicazione non verbale	Gruppo classe Piccoli gruppi	Animativa	Laboratorio	Palestra
<i>IV. Il confronto culturale: rapporto con oggetti "espressivi" altri</i>	Ottobre/maggio	Storia	16	La storia in inglese con "Patricia from London" (Patricia era l'insegnante di sostegno vestita alla londinese con bombetta e occhiali e interagiva con la classe. Con l'insegnante di classe si sono realizzate frequenti inversioni di ruolo)	Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula
		Italiano	12	Scrittura di un testo in inglese scritto dagli alunni sul periodo elisabettiano. Drammatizzazione del testo	Coppie eterogenee Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
		Scienze	4	Il corpo umano (in inglese). Uso della LIM	Gruppo classe	Direttiva	Lezione interattiva	Aula con la LIM
		Matematica	4	Giochi matematici in inglese. Uso della LIM	Piccoli gruppi Gruppo classe	Animativa	Laboratorio	Aula riorganizzata
		Arte	4	Analisi di quadri in inglese. Uso della LIM	Gruppo classe Piccoli gruppi	Direttiva	Lezione interattiva	Aula riorganizzata

V. La performance espressiva : prove di interazione e di affidamento di ruolo/regolare tracce di sé	Marzo / giugno	Musica	8	Body percussion. Realizzazione di una macchina ritmica. Comandi esecutivi in inglese	Gruppo classe Piccoli gruppi	Animati -va	Laboratorio	Palestra
---	----------------	--------	---	--	------------------------------	-------------	-------------	----------

Figura 5. Caratteristiche delle attività di sostegno, classe di intervento scuola n. 3.

Le strategie didattiche realmente adottate nel corso dell'anno sono state il laboratorio, la lezione interattiva e anche la lezione frontale. Quest'ultima è stata utilizzata soltanto nella scuola n. 2 che è stata anche la scuola che ha utilizzato meno la modalità laboratoriale (Figura 6).

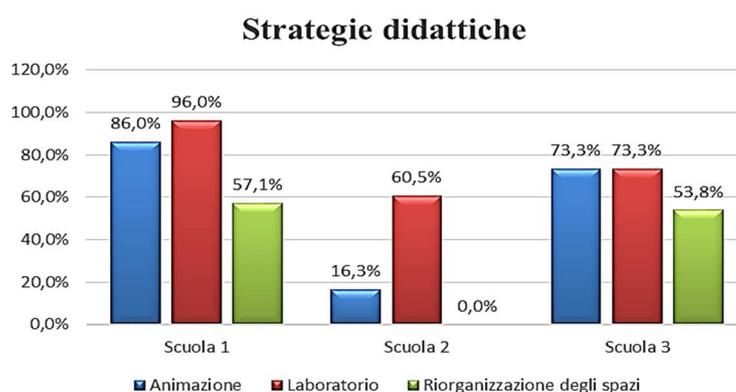


Figura 6. Strategie didattiche impiegate nelle classi di intervento.

In ogni scuola per la realizzazione delle attività del progetto sono stati utilizzati spazi diversi in base alle esigenze delle attività stesse e anche tenendo conto di quanto la scuola offriva (Figura 6). In diversi casi sono stati utilizzati spazi appositamente predisposti come il laboratorio multimediale, l'aula fornita di LIM, il teatro o l'aula della classe. Fatta eccezione per la scuola n. 2, gli ambienti venivano riorganizzati dagli alunni che, prima di svolgere le attività, si occupavano ad esempio di rimuovere sedie, arredi o altro e che, al termine delle attività, risistemavano il posto come lo avevano trovato. Anche il lavoro in classe, molto spesso veniva svolto posizionando i banchi alle pareti e liberando lo spazio al centro. Questo aspetto che a prima vista potrebbe sembrare un limite in quanto, da un lato, rivela una carenza di spazi all'interno della scuola che potrebbe scoraggiare le iniziative e, dall'altro, richiede un tempo che viene "sottratto" alle attività stesse, sembra invece aver dato alle attività un valore aggiunto in quanto ha rappresentato un'ulteriore occasione per attivare processi di consapevolezza, rispetto e aiuto reciproco¹².

¹² L'insegnante di sostegno della scuola 1 dichiara: "Adesso entrano in un posto, osservano e capiscono che il posto deve essere organizzato per la loro attività. Abbiamo fatto spesso lezione in un'aula magna che è un deposito, però alla fine erano diventati bravissimi. Ognuno levava una cosa, si aiutavano. Facendo lezione nei magazzini (e siccome lo volevano fare anche nel minore tempo

La valenza “animativa” delle attività innovative realizzate nel corso dell’anno è stata sottolineata dai docenti delle classi di intervento anche nelle interviste. Ad esempio, l’insegnante di sostegno della scuola n. 1 ha affermato: “il progetto ha dato ai ragazzi i mezzi per servirsi dell’apprendimento. Li apre a un modo diverso e più efficace, per appassionarsi all’apprendimento, per superare la passività che è tipica di una certa fase di passaggio alla media [...]. È scattato il meccanismo per cui apprendere è una cosa interessante che si fa insieme [...], la vivacità si era trasformata da vivacità caotica in vivacità creativa [...]. Siamo partiti dal caos e siamo arrivati a costruire il cosmo”.

6. Ricaduta formativa delle modalità di progettazione

La ricerca ha rilevato quanto la collaborazione tra gli insegnanti abbia consentito di realizzare una serie di azioni formative a carattere inclusivo che, durante la fase di analisi dei dati, sono state poste in relazione con i seguenti ambiti di intervento: didattica per l’alunno con disabilità, didattica per la classe, modalità di lavoro nel Consiglio di Classe (Figura 7).

Ambiti di intervento	Azioni formative a carattere inclusivo
<i>Didattica per l’alunno con disabilità</i>	<ul style="list-style-type: none"> • gestione dei comportamenti “problematici” dell’alunno/i con disabilità; • individualizzazione/personalizzazione dell’insegnamento dell’alunno/i con disabilità; • partecipazione attiva dell’alunno/i con disabilità alle attività della classe.
<i>Didattica per la classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • promozione di relazioni sociali positive in tutto il gruppo classe; • coinvolgimento di tutti gli alunni nelle attività della classe; • aiuto reciproco tra gli studenti; • individuazione di soluzioni per facilitare l’apprendimento di chiunque ne avesse bisogno; • valorizzazione delle idee e delle proposte degli alunni; • facilitazione dell’apprendimento di tutti gli alunni; • proposta di attività interdisciplinari; • promozione del tutoraggio tra compagni di classe; • organizzazione di lavori di gruppo; • organizzazione di laboratori per tutta la classe; • organizzazione di attività insieme ad alunni di altre classi.
<i>Modalità di lavoro nel Consiglio di Classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • promozione della comunicazione all’interno del Consiglio di Classe.

Figura 7. Azioni formative realizzate nel corso dell’anno e relativi ambiti di intervento.

Durante l’anno, la collaborazione tra l’insegnante di sostegno e gli insegnanti di classe ha consentito di	SI	NO
a. gestire i comportamenti “problematici” dell’alunno/i con disabilità		
b. individualizzare/personalizzare l’insegnamento dell’alunno/i con disabilità		
...		

Figura 8. Questionario autocompilato dai docenti al termine dell’anno scolastico (stralcio).

possibile, e lo volevano fare perché l’attività era divertente) hanno sviluppato la velocità della luce. Adesso entrano in una stanza la trovano ingombrata e in quattro e quattr’otto te la fanno trovare perfetta. La trasformano. Sono molto collaborativi. È passata l’idea che si fa, e si sta meglio, se ci si aiuta”.

Per la rilevazione di tali dati, il questionario, autocompilato dagli insegnanti al termine dell'anno scolastico, presentava una sezione appositamente dedicata¹³ (Figura 8).

	Classi di intervento			Classi parallele						
	Scuola 1	Scuola 2	Scuola 3	Scuola 1				Scuola 2	Scuola 3	
	2A*	2D*	2C*	1B	1D	3A	3C	2C	2A	2B
Gestire i comportamenti "problematici" dell'alunno/i con disabilità	100,0	100,0	100,0	77,8	88,9	30,0	66,7	0,0	100,0	80,0
Individualizzare/personalizzare l'insegnamento dell'alunno/i con disabilità	100,0	100,0	100,0	77,8	77,8	90,0	88,9	75,0	88,9	70,0
Favorire la partecipazione attiva dell'alunno/i con disabilità alle attività della classe	100,0	100,0	100,0	77,8	77,8	50,0	66,7	0,0	88,9	60,0
Promuovere relazioni sociali positive in tutto il gruppo classe	100,0	88,9	80,0	33,3	33,3	10,0	66,7	0,0	44,4	10,0
Coinvolgere tutti gli alunni nelle attività della classe	100,0	88,9	90,0	44,4	11,1	10,0	22,2	0,0	11,1	0,0
Favorire l'aiuto reciproco tra gli studenti	90,0	100,0	0,0	33,3	33,3	20,0	33,3	0,0	11,1	10,0
Individuare soluzioni per facilitare l'apprendimento di chiunque ne avesse bisogno	80,0	44,4	80,0	11,1	11,1	0,0	22,2	0,0	0,0	0,0
Valorizzare le idee e le proposte degli alunni	50,0	66,7	60,0	0,0	22,2	10,0	22,2	0,0	0,0	0,0
Proporre attività interdisciplinari	90,0	100,0	100,0	0,0	22,2	10,0	22,2	0,0	22,2	10,0
Facilitare l'apprendimento di tutti gli alunni	100,0	77,8	70,0	22,2	33,3	10,0	33,3	0,0	22,2	0,0
Promuovere il tutoraggio tra compagni di classe	70,0	88,9	90,0	44,4	33,3	0,0	0,0	0,0	22,2	10,0
Organizzare lavori di gruppo	90,0	100,0	80,0	11,1	22,2	10,0	0,0	0,0	22,2	10,0
Organizzare laboratori per tutta la classe	80,0	88,9	90,0	22,2	22,2	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0
Organizzare attività insieme ad alunni di altre classi	90,0	33,3	20,0	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
Promuovere la comunicazione all'interno del Consiglio di Classe	60,0	66,7	90,0	11,1	22,2	0,0	33,3	0,0	22,2	20,0

Figura 9. Distribuzione delle risposte degli insegnanti in merito alle ricadute formative della collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli altri insegnanti di classe (in percentuale).

¹³ La prima parte del questionario rivolto ai docenti era costituita dai 44 indicatori del "Questionario 1" dell'*Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002/2008, pp. 221-225). La sezione di cui si presentano qui i risultati è composta da n. 15 items a scelta unica tra due alternative di risposta (Trincherò, 2002) ed è stata aggiunta in fase di post-test.

Nelle classi di intervento la collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli altri insegnanti di classe ha dunque consentito la realizzazione di una didattica maggiormente orientata verso l'inclusione di tutte le differenze e non soltanto della disabilità. In queste classi, infatti, la collaborazione tra gli insegnanti non si è soltanto focalizzata sulla promozione della partecipazione e dell'apprendimento dell'alunno con disabilità, ma si è rivolta anche agli alunni che presentavano difficoltà nell'apprendimento e nella partecipazione in assenza di diagnosi, agli alunni in situazione di eccellenza e, più in generale, all'intera classe (Figura 9). L'analisi dei dati mostra come, per la totalità degli intervistati, nelle classi di intervento, la collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli altri insegnanti, pur non limitandosi alla didattica per l'alunno con disabilità, è stata comunque sempre attuata ed ha consentito la gestione dei comportamenti "problematici" dell'alunno, l'individualizzazione/personalizzazione dei suoi apprendimenti e la facilitazione della sua partecipazione alle attività della classe. Tale collaborazione, inoltre, promuovendo gli scambi comunicativi all'interno del Consiglio di Classe, ha contribuito al miglioramento delle modalità di lavoro di questo fondamentale organo collegiale.

La collaborazione tra gli insegnanti è stata constatata e apprezzata anche dagli alunni di cui si riportano alcune osservazioni¹⁴: "L'insegnante di sostegno ha coinvolto anche gli altri professori a partecipare alle diverse attività"; "Il progetto mi è piaciuto perché ci divertiamo, perché ci interessa tutti e perché mette insieme le materie"; "Questo progetto l'hanno proposto parecchi professori perché la nostra è stata una prima media molto faticosa, invece grazie a questo progetto siamo cambiati del tutto e penso che questa esperienza sia servita a divertirci a fare lezione in maniera diversa, a saper stare bene tutti insieme e ad essere più responsabili"; "La collaborazione degli insegnanti, oltre che degli alunni, è stata perfetta". Anche gli insegnanti, durante le interviste, hanno testimoniato una grande consapevolezza rispetto all'importanza assunta dal lavoro sinergico.

Nelle classi parallele, invece, la collaborazione tra insegnante di sostegno e gli altri insegnanti della classe si è presentata come estremamente focalizzata (con percentuali elevate, ma inferiori a quelle delle classi di intervento) solo in relazione alla didattica per l'alunno con disabilità. Dalle risposte, confermate dalle interviste, emerge che la loro collaborazione non ha consentito in modo sistematico né l'attivazione di strategie didattiche inclusive per l'intera classe, né il miglioramento delle modalità di lavoro collegiali all'interno del Consiglio di Classe. Nei testi scritti, nessun alunno ha fatto riferimento ad attività proposte in collaborazione con l'insegnante di sostegno.

7. Livello di inclusività percepito dagli alunni

Per definire lo sfondo generale necessario a leggere i dati rilevati nelle classi di intervento è stata inizialmente effettuata un'analisi dei dati ottenuti dagli indicatori adattati dell'Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2002/2008) inseriti nei questionari rivolti agli alunni e aggregati per ogni singola scuola.

I questionari rivolti agli alunni erano composti da 26 items, i primi 24 tratti dal "Questionario 2. Indicatori adattati (alunni e genitori/tutor)" (Booth & Ainscow,

¹⁴ Tutti gli alunni delle classi coinvolte hanno elaborato un testo scritto relativo all'esposizione di un'attività di apprendimento svolta nel corso dell'anno e che avesse coinvolto tutta la classe. L'articolazione della traccia è stata concordata dalla ricercatrice con le docenti di lettere.

2002/2008, pp. 226-227)¹⁵. Gli indicatori n. 25 e n. 26 sono stati tratti dal “Questionario 4” rivolto in modo specifico alla scuola secondaria (ivi, p. 231)¹⁶. Da questi dati emerge che mediamente, in ogni scuola, gli studenti al termine dell’anno scolastico modificano in negativo il grado di accordo sulla diffusione di culture, politiche e pratiche inclusive che avevano espresso all’inizio dell’anno stesso (Figura 10).

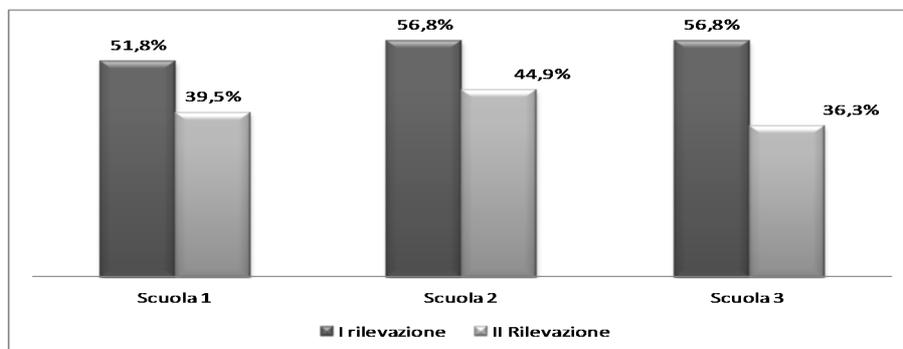


Figura 10. Risposte decisamente positive (Sono d’accordo) da parte degli alunni distribuiti per scuola.

Contrariamente a quelle che sono le direzioni richieste all’azione didattica dall’impianto normativo e pedagogico della scuola italiana della full inclusion, in prossimità del termine delle attività scolastiche si nota una generale diminuzione della media delle risposte decisamente positive che all’inizio dell’anno, in ogni scuola aveva rappresentato la maggioranza delle risposte espresse dagli alunni. Nella seconda rilevazione tale grado scende ben al di sotto del 50%. Da ciò si evince che la diminuzione media del grado di accordo degli alunni rispetto all’inclusività della scuola rappresenta una tendenza comune a tutte le scuole coinvolte nella ricerca nelle quali, nel corso di un intero anno scolastico, la situazione è diventata via via sempre meno inclusiva. Su questo sfondo, si è quindi scesi in maggiore profondità analizzando la situazione di ogni singola scuola sulla base delle risposte sia degli alunni sia degli insegnanti, per monitorare se le classi di intervento condividessero o meno questo trend negativo generale. Si presentano i dati rilevati dalle risposte degli alunni¹⁷.

Nella scuola n. 1 (Figura 11), in tutte le classi le risposte decisamente positive degli alunni sono considerevolmente diminuite tra l’inizio e la fine dell’anno. Questa tendenza non si verifica però nella classe di intervento (2A*) dove la percentuale di tali risposte ha un incremento positivo di 17,1 punti percentuali passando dal 51,8% al 68,9%. In questa scuola, se all’inizio dell’anno la percentuale delle risposte decisamente positive rappresentava in ogni classe la maggioranza delle risposte fornite dagli alunni, alla fine dell’anno, questa situazione positiva permane soltanto nella classe di intervento. Nella

¹⁵ Tra questi, il n. 6 e il n. 24 sono stati modificati come segue: “Gli insegnanti e la Dirigenza collaborano positivamente”; “Oltre alle lezioni frontali vengono proposte attività che interessano tutti gli alunni”.

¹⁶ Tali items sono: “Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all’insegnante di sostegno”; “Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro”.

¹⁷ In alcuni casi la somma delle risposte presentate nelle Figure 11, 12 e 13 è inferiore a 100 in quanto non sono state conteggiate le risposte mancanti e quelle relative a “Necessito di maggiori informazioni”.

classe di intervento inoltre vi è un abbattimento delle risposte negative (*Non sono d'accordo*) degli alunni che passano dal 15,1% allo 0,7% con un livello di significatività pari al 10% ($T = 1,65$; $p < 0,1$).

		Scuola 1				
		Classi				
Risposta	Rilevazione	1B	1D	3A	3C	2A*
<i>Sono d'accordo</i>	I	57,5	48,0	55,4	46,5	51,8
	II	25,5	24,2	44,6	34,3	68,9
<i>Non sono d'accordo</i>	I	16,4	14,0	13,8	18,1	15,1
	II	14,3	23,4	9,0	16,9	0,7
<i>Sono abbastanza d'accordo</i>	I	24,7	35,1	30,2	31,0	29,6
	II	49,2	45,6	34,8	41,9	25,2

Figura 11. Risposte degli alunni della scuola n. 1 (*classe di intervento).

Anche nella scuola n. 2 la situazione della “Classe di intervento” (2D) rivela un movimento positivo nei confronti dell'inclusione in quanto si assiste da parte degli alunni ad un aumento della percentuale delle risposte decisamente positive con una diminuzione sia delle risposte negative sia delle risposte intermedie (Figura 12). Molto diversa è invece la situazione della classe parallela in cui la percentuale delle risposte decisamente positive (che rappresentava la maggioranza all'inizio dell'anno scolastico) diminuisce significativamente di 28,5 punti percentuali passando dal 51,70% al 23,2% con un livello di significatività del 10% ($T = 1,86$; $p < 0,1$).

		Scuola 2	
		Classi	
Risposta	Rilevazione	2C	2D*
<i>Sono d'accordo</i>	I	51,70%	61,9%
	II	23,20%	66,7%
<i>Non sono d'accordo</i>	I	22,50%	4,60%
	II	27,20%	2,70%
<i>Sono abbastanza d'accordo</i>	I	24,8%	32,7%
	II	40,3%	29,1%

Figura 12. Risposte degli alunni della scuola n. 2 (* classe di intervento).

		Scuola 3		
		Classi		
Risposta	Rilevazione	2A	2B	2C*
<i>Sono d'accordo</i>	I	47,5%	64,5%	58,3%
	II	27,8%	27,5%	53,6%
<i>Non sono d'accordo</i>	I	15,3%	4,6%	6,1%
	II	17,4%	11,5%	1,7%
<i>Sono abbastanza d'accordo</i>	I	37,2%	28,2%	35,3%
	II	50,6%	54,6%	40,9%

Figura 13. Risposte degli alunni della scuola n. 3 (*classe di intervento).

In entrambe le classi parallele della scuola n. 3, la percentuale delle risposte decisamente positive subisce dall'inizio alla fine dell'anno una decisa diminuzione passando in una classe dal 47,5% al 27,8% e nell'altra dal 64,5% al 27,5%. In entrambe i casi, vi è anche un aumento delle risposte negative e alla fine dell'anno la percentuale delle risposte intermedie rappresenta la maggioranza tra le risposte rilevate, mentre tale maggioranza all'inizio dell'anno era indiscutibilmente rappresentata dalle risposte decisamente positive. In questa situazione generale di fine anno scolastico, rappresentata da tutte le classi seconde

presenti nella scuola, emerge che la maggioranza degli alunni della classe di intervento (2C) pur con una lieve flessione nelle risposte decisamente positive mantiene l'accordo pieno con la presenza e la diffusione di culture, politiche e pratiche inclusive (Figura 13). In controtendenza con quanto si verifica nelle classi parallele, nella classe di intervento, diminuisce la percentuale delle risposte negative che alla fine dell'anno è dell'1,7%.

8. Conclusioni

Dai dati rilevati emerge come l'expertise che l'insegnante di sostegno, maturata intrecciando la propria formazione nella didattica disciplinare con la formazione specifica nella didattica per l'inclusione, sia una risorsa utile a supportare i Consigli di Classe nella realizzazione di un percorso di ri-progettazione dell'intero impianto curricolare rendendo le attività di sostegno una parte significativa della progettazione di classe e delle forme di sostegno attivate nella scuola secondaria di primo grado. Il primo risultato della ricerca, dunque, consiste nell'aver verificato l'ipotesi che l'expertise di insegnante di sostegno abilitati in Musica e Inglese può essere funzionale nel coinvolgere i colleghi nella co-progettazione, nella co-realizzazione e nel co-monitoraggio (MIUR, 2011) di attività innovative di sostegno basate sulla diffusione nel curricolo delle classi seconde di laboratori interdisciplinari condotti con modalità ludico-animative in cui l'alunno con disabilità interagisce sistematicamente con i compagni di classe.

L'analisi integrata dei dati quali-quantitativi rilevati conferma inoltre che al termine dell'anno scolastico in ogni classe di intervento il livello di inclusione è generalmente più alto sia rispetto alle diverse situazioni di partenza sia rispetto alle corrispondenti classi parallele. Ciò è avvenuto con maggiore rilevanza in quelle classi in cui la proposta laboratoriale ha coinvolto un più ampio numero di discipline e in cui la conduzione ludico-animativa delle attività è stata prevalente. Diversamente, nelle classi parallele la situazione è rimasta stazionaria o è peggiorata rispetto a quella dell'inizio dell'anno scolastico.

Considerando che ogni classe condivideva con la propria scuola le forme di sostegno attivate all'interno dell'istituto di appartenenza, il circuito virtuoso attivato, il movimento in positivo verso l'inclusione e il diverso atteggiamento nei confronti dell'inclusione maturato nelle classi di intervento possono essere attribuiti al diverso ruolo assunto dall'insegnante di sostegno che in queste classi si è posto come un vero e proprio *motore inclusivo* stimolando e coordinando gli intrecci progettuali con i colleghi e l'inserimento nel curricolo di laboratori condotti con modalità ludico-animative. All'interno di questo quadro, emerge la necessità di verificare l'applicabilità e l'efficacia di tale proposta in altri contesti scolastici e con insegnanti di sostegno abilitati in discipline diverse da Musica e Inglese anche al fine di accrescere e condividere i repertori di attività progettate.

Bibliografia

- Ajello, A.M. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. *Scuola e Città*, 1, 39–56.
- Associazione Treille, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (F. Dovigo & D. Ianes, Trans.). Trento: Erickson (Original work published in 2002).
- Calvani, A. (ed). (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (eds.). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press.
- Chiappetta Cajola, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 221-248). Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell'inclusione. In F. Ferrari & G. Santini (eds.), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione all'apprendimento nella secondaria di primo grado* (pp. 11-36). MIUR: Universitalia Roma.
- Chiappetta Cajola, L., & Domenici, G. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (eds.). (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London- New York, NY: Routledge.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*. Voll. I-IV. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 15(3), 116–128. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17207> (ver. 15.07.2016).
- Demo, H. (2014). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (eds.), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Fasce, P. (2014). Diffondere la cultura della compresenza nella scuola italiana. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 13(3), 243–257.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hargreaves, H.D. (2007). Teaching as a research based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (ed.),

- Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17). London: Open University Sage Publications.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: principles and practice*. Coventry: Institute of Education, University of Warwick.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Kugelmass, L.A. (2003). *Inclusive leadership: leadership for inclusion*. National College for School Leadership: SPRING.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, N., & Onger, G. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago: Vannini Editore.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf (ver. 15.07.2016).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg> (ver. 15.07.2016).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Direttiva del 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf> (ver. 15.07.2016).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*. <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf> (ver. 15.07.2016).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Nota 19.11.2015, prot. n. 37.900. La formazione in servizio dei docenti specializzati sul sostegno sui temi della disabilità, per la promozione di figure di coordinamento. Realizzazione di specifici percorsi formativi a livello territoriale*.
- Moreno, J.L. (1964). *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma* (O. Praturlon, Trans.). Milano: Etas (Original work published 1953).
- MPI. Ministero della Pubblica Istruzione (1979). *Circolare Ministeriale del 28 luglio 1979, n. 199. Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm179_99.htm (ver. 15.07.2016).

- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su Progetti (Design-Based-Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721–737.
- Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche ed aspetti emotivi*. Trento: Erickson.
- Resico, D. (2005). *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*. Milano: Franco Angeli.
- Rizzo, A.L. (2014a). Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante musicista di sostegno. In F. Ferrari & G. Santini (eds.), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione all'apprendimento nella secondaria di primo grado* (pp. 49-82). MIUR: Universitalia Roma.
- Rizzo, A.L. (2014b). Diventare una classe musicale per l'inclusione delle diversità: strumenti didattici e valutativi. In F. Ferrari & G. Santini (eds.), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione all'apprendimento nella secondaria di primo grado* (pp. 227-244). MIUR: Universitalia Roma.
- Santilli, R. (2010). *Modelli didattici. Teorie, modelli e metamodelli per la progettazione formativa integrata. Lo studio del metamodello Learning³*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *ECPS Journal - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 75–96.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: Unesco.
- Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264–270.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- WHO. World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*. Geneva: WHO.