



Special Education Needs and Inclusive Practices.
An International Perspective.

Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive.
Una prospettiva internazionale.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

University of Bergamo - Università di Bergamo

Special Education Needs and Inclusive Practices.
An International Perspective.

Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive.
Una prospettiva internazionale.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

Edited by/ A cura di

Fabio Dovigo

Clara Favella

Francesca Gasparini

Anna Pietrocarlo

Vincenza Rocco

Emanuela Zappella

This ebook is published in Open Access under a Creative Commons License Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).

You are free to share - copy, distribute and transmit - the work under the following conditions:

You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

You may not use this work for commercial purposes.

You may not alter, transform, or build upon this work.



© University of Bergamo - Università di Bergamo 2015

ISBN 978-88-940721-0-5

<http://hdl.handle.net/10446/62650>

Table of contents - Indice

Introduction – Introduzione <i>F. Dovigo</i>	4
Benvenuti! Un progetto di peer education presso l'ABF di Albino – Bergamo <i>Z. Amidoni, A. Gabellari</i>	26
Bisogni Educativi Speciali o Bisogni Estivi Speciali? Un'indagine sulla perdita di apprendimento dovuta alle vacanze scolastiche <i>G. Asquini, M. Sabella</i>	31
Methodological issues concerning the application of sociometric techniques to examine the social outcomes of inclusion <i>E. Avramidis, C. Kantaraki Thessalia, V. Stroggilos</i>	36
Bisogni educativi speciali: esigenze informative e dati disponibili <i>A. Battisti, S. Corradini, L. Martinez</i>	45
Il progetto TRIS e l'inclusione socio-educativa degli studenti impossibilitati alla normale frequenza scolastica <i>V. Benigno, G. Caruso, F. Ravicchio, M. Repetto, G. Trentin</i>	44
La qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione e l'intervento <i>N. Bianquin, S. Besio</i>	51
L'utilizzo dell'ICF come sfondo integratore scientifico per i processi inclusivi. Il progetto di ricerca nazionale EDUFIBES attraverso la didattica per competenze <i>P. Damiani, F. Gomez Paloma, D. Ianes</i>	56

Strumenti assistivi per studenti non vedenti e ipovedenti: dalla progettazione di lezioni multimediali alla stesura di linee guida per docenti <i>A. De Piano</i>	61	Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Uno studio qualitativo sul territorio nazionale <i>D. Heidrun</i>	94
Yoet dice la sua: prendersi cura dei ragazzini migranti in un servizio pubblico di neuropsichiatria infantile <i>A. Galizzi</i>	66	Transition patterns after inclusive preschool: The educational pathways of children with and without special educational needs in Sweden <i>J. Lundqvist</i>	98
“Inclusiva–mente, storie di qui e lì”. Un’esperienza con gli alunni stranieri <i>C. Gemma, A. Poli</i>	69	Hellerup Skole di Gentofte (Copenhagen). Una scuola “per tutti” attraverso la “Pedarchitettura”, ossia il dialogo tra pedagogia e architettura <i>M. Marcarini</i>	103
Il co-teaching: il valore della collaborazione tra docenti nell’educazione inclusiva <i>E. Ghedin, D. Di Masi, D. Aquario</i>	73	What Can Inclusive Education Do For You? The Case of European Roma <i>M. Miskovic, S. Curcic</i>	109
Creare culture inclusive. Una indagine sulle prospettive dei dirigenti scolastici <i>E. Ghedin, G. Scattolin</i>	78	Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori <i>C. Martinazzoli</i>	114
Elementary school children and SEN children’s opinions about learning <i>A. Habók</i>	82	Il bilancio tangibile e intangibile dell’inclusione <i>G. Migliaccio</i>	118
Research on learning to learn among elementary school children and children with special educational needs Research on learning to learn among elementary school children and children with special educational needs <i>A. Habók</i>	87	Bisogni educativi speciali: formazione e sperimentazione <i>G. Monti</i>	124
A cross-cultural comparison of inclusive education in Japan and Italy: Students’ views on inclusive education <i>S. Hashimoto, A. Ruggeri Takeshita, H. Goma</i>	91	L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità visiva vent’anni dopo <i>L. Paschetta</i>	128
		Narrare per includere a scuola: una ricerca-formazione sull’ “autobiografismo interculturale” <i>L. Perla, N. Schiavone</i>	133

La scrittura professionale degli insegnanti specializzati. Risorsa per un sistema scolastico inclusivo in Puglia <i>L. Perla, N. Schiavone</i>	139	Inclusione e buone prassi. Uno studio sulla cultura inclusiva condivisa dagli insegnanti <i>M. Striano, N. Rainone, A. Gentile, V. P. Cesarano, B. Galante, A. Cuccurullo</i>	177
Inclusive values and Finnish educational policy <i>P. Pihlaja, H. Ketovuori, A. Laiho</i>	144	Un modello didattico inclusivo context-oriented. Deviazioni sull'osservazione dei BES <i>A. Tigano</i>	181
Intensive special educational needs and the development of inclusive practices in Finland <i>R. Pirttimaa, T. Kokko, L. Rätty, E. Kontu, H. Pesonen, T. Ojala</i>	149	Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di studenti con bisogni educativi speciali - prima fase <i>D. Tonelli, S. Di Crisci, R. Santuliana</i>	187
Teacher Education for Inclusion <i>A. Rank, M. Scholz</i>	154	Collaborative Assessment of Social Inclusive Contexts <i>V. Vinci</i>	192
The expertise of the music support teacher and workshop- teaching for school inclusion: practices and research data <i>A. L. Rizzo</i>	159	Aesthetic perspective on students' learning: using non- academic literature in a dialogic classroom to foster inclusive teacher education <i>R. Zakirova Engstrand, B. Ernberg, H. Knutes</i>	197
Il disagio "invisibile" dei bambini. Una proposta di personalizzazione educativa nella scuola dell'infanzia <i>V. Rossini</i>	165		
Developing a New Scale (TAIS) for the Assessment of Teachers' Attitudes toward Inclusive Education <i>T. Saloviita</i>	170		
Intelligenza Somatica e competenze relazionali. Studio esplorativo di un training psicopedagogico rivolto a un gruppo di studenti di una scuola secondaria di secondo grado <i>R. M. Scognamiglio, S. M. Russo, M. Morbe</i>	174		

Introduction

Fabio Dovigo

University of Bergamo

Two kinds of discourse

Today, two important kinds of discourse colonize most talk about school and education, concurring to provide analysis, explanations, watchwords, and directions for practice. Surprisingly, neither shows an interest in listening to the voice of pedagogy, which is supposed to be native to the educational field. Pedagogy actually seems to be confined to a sort of “reservation”, essentially benevolently tolerated, provided it focuses on folkloric activities and avoids intruding on the exploitation of new pastures.

The first discourse refers to the economic sphere, especially to the neoconservative wave which in the last few decades has largely permeated most social and educational politics. For a long time, it has been thought that the push towards globalization would prevail against the traditional boundaries of local cultures and politics, prompting new forms of interpretation and management of economic questions, so as to reduce large disparities and produce more wealth and wellbeing for all. On the contrary, we have seen the rise of a sort of neoliberal monolithic culture, which also pervades education in the name of a reductionist approach. This approach is surely not able to solve the complex issues of today, but offers in return a comfortable feeling of being in control, thanks to a handful of simplistic watchwords (Burbules, Torres 2003; Artiles, 2003). Instead of engaging in strengthening the requisite variety implied by educational activities, neoliberal ideology suggests reviving a one-dimensional interpretation of school based on individualism, competition, the talent myth, social Darwinism, labelling, and so on (Ball, 2010; Gandin, 2006).

The fairy tale of a “knowledge society” – to which we all supposedly currently belong – provided a vague, and therefore flexible framework for implementing that programme. As well as recently witnessing how finance has attempted to dominate the economy through the promise of quick and easy money for all, a scenario was depicted where achieving immaterial and highly specialized skills would get rid of vocational training addressed at developing low-profile, vanishing manual jobs. As we know, this hasn't happened. In the end, a few people beca-

me richer, while many were impoverished; “dirty jobs” have not disappeared, as what has actually increased is the gap between students attending premier and bush league schools, along with the fear of staying unemployed regardless (Tomlinson, 2013). Nevertheless, these undeniable failures don’t trouble the economic discourse on education, which in fact continues to revamp simple recipes: success can be guaranteed by attending the “right” schools, because “whoever got a good education and vocational guidance at secondary school is likely to get good marks also at the University level” (Fondazione Agnelli, <http://www.eduscopio.it/>).

In short, after decades of the “free choice” mythology and the “free market” school we are still waiting to see the actual benefits of the prevailing economic discourse on education. Conversely, the damage is evident: whoever bet on the neoliberal model increasingly falls in the school league tables drawn up every year by the OECD – ironically, another economic organization. Certainly, in this scenario what is growing is the number of students who turn out to be “unfit” for school, and consequently exposed to rising levels of marginalisation and exclusion. They are precisely the subject of the second discourse, which we will now examine.

Functional discrimination

The neoliberal school is designed to create disadvantage, marginalisation, and student drop-outs, that is to produce “production scraps”. Where quality is forced into ranking sche-

mes, mediocrity is so essential that it must be carefully nurtured. The notion of standard, brought into the schools through the sponsorship of the national Departments of Education, serves exactly this purpose. A standard is used for defining what is non-standard, as without deviant cases the notion itself is worthless. For example we can say that a school is good only by comparing it to other schools that are fair or poor. But when every school declares itself good, one will consequently claim to be excellent, i.e. better than the others (Slee, 2001, 2014).

If the production of “educational scraps” is mandatory to ensure this kind of ranking, then we need to find someone who can create them. This is where the psycho-medical discourse comes into play. A long tradition dating back to the first decades of last century has reinforced the idea that human beings can be discriminated against on the basis of some specific traits. While in the 1800s these traits were identified with certain physical features such as brain size or skin colour, more recently they have been seen as being situated inside the person (Gould, 1996; Richardson, Powell, 2011). Therefore, assuming that elements such as “intelligence” or “reading aptitude” lie within the individual, freed psychometrics from the obligation of proving their existence, thereby allowing a new group of professionals to directly measure and classify people on the basis of these hypothetical factors. Diagnoses and tests were developed to strengthen the status of scientific credibility of these activities through the design of more and more extended and detailed classification instruments. This way, new patholo-

gies have been created, which in turn have contributed to triggering in schools the search for “non-standard” students as subjects in need of psycho-medical treatment. In spite of this procedure having been overtly criticized, the current edition of the widespread Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders shows an even stronger inclination to describe disadvantaged students in terms of arbitrary syndromes such as “Borderline Intellectual Functioning” or “Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder” (APA, 2013; Frances, 2013). This could actually outline a new eugenic trend that aims to identify the “less fit” students, separate them from the “healthy” part of the school population - whose career must not be interfered with - and benevolently redirect them towards more appropriate educational (and later working) activities (Thomas, 2012; Cassata, 2006).

Professionals working on these procedures of deviant identification and treatment surround themselves with a technical aura, which is essential to the development of such a process of forced medicalization (Conrad, 2007; Morel, 2014). The same process is responsible for the unleashing of unlikely “epidemics” of autism or ADHD, which prove to be concentrated in specific geographical areas, a clear outcome of contamination due essentially to diagnostic hyper-activism (Batstra et al. 2012; Gnaulati, 2013). This impressive spread of disablement practices emphasizes the current expansion of the psycho-medical discourse towards new areas of intervention by pursuing a twofold objective: on the one hand, to guarantee the constant growth of the already huge professional sector working

on the treatment of people who don’t fit the criteria defined by the neoliberal school: on the other, to provide the labour market with the appropriate amount of candidates for “dirty jobs” which the so-called knowledge society increasingly needs.

The labelling factory

The combination of neoliberal and psycho-medical discourses has offered specific motivation, as well as technical vocabulary, to the labelling of deviant subjects as a practice that is increasingly entrenched in schools too. The model for supporting disabled children has been implemented in a progressive way, at first with the wider group of students with learning difficulties (which in the meantime have become learning “disabilities”), then with the almost limitless class of pupils with “special educational needs”. As is well known, it is not possible to achieve a clear diagnosis for many disabilities. Nevertheless, the diagnosis remains pivotal in getting additional resources and the same model has been extended to learning difficulties by requiring a medical certificate (Slee, Allan, 2001; Thomas, Loxley, 2007). It is still unclear what will happen in Italy regarding the SEN policies just issued. However, we can surely expect that a sort of medical certificate will be entailed here too.

The growing number of specialized interventions aimed at identifying and treating atypical students has led to the creation of what has been called “the SEN industry”, a business sector jointly pushed by administrators, families, teachers, and professionals who, for different reasons, view this inter-

vention as an attractive solution (Tomlinson, 2012). Administrators see the labelling of students “with problems”, as well as sending them individually to care services, as an easy way to show they care, while at the same time avoiding having to tackle the structural reasons at the heart of these issues. For their part, families like labels as they allow them not to feel guilty (as disadvantage is socially perceived as a form of personal negligence) and get additional resources to support the child. Teachers, in turn consider labels a simple way of delegating supporting teachers to take care of “difficult” students, giving them more time to pursue ordinary activities with the rest of the class. Finally, consultants see labelling as a large and lucrative area for expanding professional intervention.

This race to attach in an indiscriminate way a broadening number of labels seems to gradually reduce room for reflecting about their real meaning and impact. It is worth noting that in those countries that first adopted the notion of “special educational needs”, the usefulness of this label has been called into question even by those who initially were its strongest supporters (Warnock, 1982). After all, it is not a coincidence that Finland, which steadily holds the highest positions in the famous OECD school league tables, has always managed without using labels like SEN (Graham, Jahnukainen, 2011). We can actually only apply the term “special” to one student if we believe that a “normal” student does exist, compared to whom the special student has some kind of deficit. However, as a matter of fact the use itself of the word “special” is the main reason for the deficit. When we accept that people can be de-

scribed in binary terms – black/white, native/foreigner, normal/special – we compel others and ourselves into an exclusionary logic. On the contrary, the logic of inclusion is a mindset which welcomes and values difference (Deleuze, 2003). Moreover, the stress about needs is similarly feeble (Hart, 1996). Students not only have needs, but also desires and plans for their lives in and out of school. These elements are strictly interconnected, and hence excluding the planning dimension inevitably leads to overlooking the students’ abilities to make the changes they want for their lives. Needs are met, while projects are achieved. Needs lead to interventions on the students, while projects lead to interventions with the students.

Instead of attaching meaningless labels such as SEN to our students, it would be worth re-instating the concept of disadvantage, which is far more flexible and gradual, and not referring to some ill-conceived internal condition of the child. Disadvantage is not being dyslexic, or not being a native speaker, or having Down syndrome, but living in an environment where you constantly need to conform and modify your sense of identity in order to feel adequate and fully accepted. Modifying the context, eliminating barriers to learning and participation, means welcoming diversity as an educational value.

The Italian context

In Italy we witnessed a major change in the situation/circumstances when, at the end of the seventies, disabled students began to attend mainstream schools. What initially might have

seemed like a gamble turned out to be a big achievement, especially because everyone, disabled or not, learned that disability is a shared and meaningful part of everyone's life experience (Booth, 1982; D'Alessio, 2011; Giangreco et al., 2012). Later, with the extension of compulsory schooling, an increasing number of disabled children began attending upper secondary schools. So, even though the accommodation process is far from being completely achieved today, we can state that this broadening largely contributed to further strengthening the idea that persons with a disability are first of all persons. This is the reason why it has been argued that the Italian way of accommodating disabled children ("integrazione") already owned several of the guiding principles of what, at an international level, is regarded as inclusion (Canevaro, De Anna, 2010).

However, after a few decades, we can say that, for various reasons, what is currently in action in Italian schools is a sort of half-achieved inclusion:

- The political drive that originally, on behalf of the equity principle, advocated for the inclusion of disabled children in normal schools has not been adequately nurtured, so it largely evaporated, leaving as a milestone the right of every disabled person to access compulsory school while getting additional resources. This narrowing of the attention from social to individual conditions has led in turn to a step back on how disabled children are perceived, which tends to minimize the weight of the context and social relationships in producing positive school experiences, while emphasizing the intrinsic features of disabled subjects in terms of a deficit to be compensa-

ted for (Ainscow & Sandill, 2010). Consequently, the effort disabled students are required to make to adapt to the educational context is normally far greater than the investment directed at adapting the same context in order to guarantee the full participation of the disabled child in everyday activities along with other students;

- The emphasis on the single student, often passed off as individualization or personalization, usually gives rise to new forms of segregation. Even though in Italian schools normal and special children do indeed live together in the same building, separation is resurfacing inside in the form of alienation related both to spaces and activities (D'Alessio, 2012). The environment is actually altered, but favouring separation, not inclusion. This becomes more frequent as students pass from lower to higher school levels: if in preschool sharing spaces and activities is typically the norm, in upper secondary school disabled students are, as a rule, taken outside the classroom, officially to carry out more "suitable" activities, but often just to not slow down the classmates' planned work;

- This kind of segregation in turn is reflected in the frequent separation of professional roles: even though the supporting teacher is expected, by law, to work side by side with the curriculum teacher in managing class activities, it is common to see the former working separately with the disabled child, leaving the latter free to develop the activities planned for "normal" students. Moreover, this adds to the recurring habit of deferring to external professionals (neuropsychiatrists, psychologists, speech therapists...) on decisions about what

are proper activities to carry out in school with disabled students, thereby creating new forms of separation in relation to the other students and teachers.

Beyond these limitations, what the Italian context apparently misses more is the recognition that the glorious age of integration, when the world could easily be split into seemingly neat categories such as disabled and not-disabled/able-bodied people, has come to an end. The special pedagogy approach, still focused on the disabled individuals, seems to ignore the main problem teachers are dealing with in school today, that is, class heterogeneity. The pressing demands from the environment about reaching high standards favours an interpretation of students' variability chiefly in negative terms, triggering the race to disable increasing portions of students who turn out to be "unfit" on the cognitive, linguistic, behavioural, or emotional level. The current trend is to label all these minorities, so transforming disadvantage into discomfort and the majority of students into prospective patients. Even if schools look still open to all, segregation is actually in full swing: premier league (normally fee-paying) schools guarantee a safe environment and excellent results, while bush league schools are attended by immigrants' offspring, disabled children, and other pariahs. Therefore, it is urgent also in Italy to reconsider not only the school model, but also the form of society we would like education to promote.

Community and recognition

As we have noted, the social connotations which initially prompted the pro-integration movement in Italy have long been replaced by a view essentially centred on the individual. This strengthened the idea of disadvantage as an outcome of a personal deficit, an inward condition representing a sort of subjective tragedy deriving from the situation of abnormality the individual is suffering from (Oliver, Barnes, 2011; Swain, French, 2008). Nevertheless, this assumption has recently been strongly criticized and an alternative description has emerged, which looks at disadvantage as a phenomenon originating essentially in context, in the form of barriers to learning and participation of less able students. In contrast with the individual explanation, a social model has been proposed which analyzes exclusion as a feature of biopolitics towards diversity. Accordingly, exclusion is seen as the process of active marginalization of people who deviate from an increasingly strict and invasive definition of normalcy (Barnes, Mercer, 2010; Shakespeare, 2006).

Calling attention again to the material and external elements concurring to create experiences of disablement, the social approach greatly contributed to calling into question the currently prevailing psycho-medical view, according to which every difficulty, also in school, should be interpreted essentially in terms of both physical or cognitive personal characteristics. However, it has been rightly observed that the social perspective has been better able to express abstract critiques than implement actual changes to the practices in use (Allan, 2014).

This could be partially explained considering the intense political resistance such an approach meets among the stakeholders: as we noted, administrators, teachers, parents, and consultants generally prefer to deal with disadvantage in terms of a single child's treatment rather than undertaking wider structural changes involving scholastic organization. Nevertheless, the struggle to leave a permanent mark on practice can also be connected to the contrast between the individual and social view of the problem. To say exclusion is the result of a process whose responsibility is first of all social doesn't necessarily mean to negate that disadvantage is also a subjective experience, which everyone undergoes in a different and personal way. As Vygotskij would put it, the inter-psychic becomes intra-psychic. Both dimensions contribute to building the way exclusion in school is produced and experienced.

Accordingly, we think that we need to overcome the contrast between the individual and social view of disadvantage to merge both into a larger cultural and community perspective, allowing us to recognize the role inter-subjectivity and interaction play in building the identity as well as bio-political sphere (Booth, Ainscow, 2011; Remedios, Allan, 2010). Refocusing the topic of inclusion in terms of community allows us to understand and accept how exclusion actually impacts on the lives of people who experience it, and to assume it as a starting point for removing barriers embedded in educational environments and practices. Though crucial, the issue is not just promoting individual wellbeing or removing barriers which prevent a large segment of the population from fully accessing

education. In a deeper sense, what is at stake is a conflict about recognition, namely the decision about who should really be considered a part of the community, together with the ability to define and transform the same community, adopting inclusion as an active strategy for evolutionary change (Habermas, Taylor, 2002).

Research on social capital shows that building a sense of belonging can usually be developed through a process involving three different levels (Allan, Catts, 2014; Woolcock, 2002). The first level (bonding) refers to the strong relationships connecting the inner circle of people who live through similar situations to us, such as relatives or friends. The next level (bridging) is wider, as it also includes people – colleagues or acquaintances - with whom we share something, even though our situations are different. On the third level (linking), we develop connections with people who are dissimilar to us in terms of language, interests, socio-economic conditions, abilities, backgrounds, and so on. This more complex level is exactly what school provides as an environment, offering valuable opportunities to build and strengthen relationships based not only on an obvious condition of similarity, but also on diversity. This way the educational experience can be transformed into real opportunities for participation and growth for the entire community.

A long time ago, at the beginning of the democratic era, this idea of communal participation and growth was summarized in a simple but incisive set of principles: liberty, equality, and fraternity. We sometimes forget that the tension between the

first two principles can be solved only with reference to the third one. Fraternity – today we would say solidarity – allows us to see diversity as an asset instead of as a threat, and inclusion allows us to transform it into educational environments where everyone can find a space that will accommodate them and enable them to blossom.

What kind of inclusion?

The significance of inclusive practices as a central topic for education is substantiated by the growing attention that it is receiving in international research today. It is worth noting that even the OECD – the aforementioned economic organization which currently exercises strong influence worldwide also on educational development lines – is including it as an essential keyword in the editorial launch of the most recent *Education at a Glance* report (OECD, 2014). However, the debate about inclusive education has been developing at a slower pace in the past, especially because there is no single, unambiguous definition of what inclusion means, as the range of papers in this volume also confirms (Ainscow et al., 2006; Armstrong et al., 2011). Even at the risk of oversimplifying, we can identify two main approaches to inclusive education, related to the ideas of specialty and community, respectively. The former assumes as a starting point for inclusion the educational work on disability developed over the years in schools, taking it as an intervention model able to deal with the emerging issue of learning difficulties and, more recently, SEN. In other

words, the approach adopted with disabled students is expanded in order to identify learning difficulties and special needs, providing appropriate resources and support tools. On the contrary, the community approach assumes full participation of all stakeholders as well as the effort to remove participation and learning barriers as essential cornerstones of school development. Rather than providing the single student with tools to adapt to the context, the same context is transformed, making it richer and more flexible, so it can welcome and value all forms of students' diversity (Booth, Ainscow, 2011).

The two approaches significantly differ both conceptually and practically. Even when it advocates for more room for the educational discourse, the special proposal tends to see the student as an isolated individual, and through the framework of specific categories (dyslexia, behaviour disorder, language inadequacy...) which inevitably focus on deficit and assume the clinical gaze as a starting point for intervention aimed at integration. The community proposal acknowledges that barriers are connected to disability or learning difficulties, but also to socio-economic conditions, cultural and linguistic background, gender and, more generally, vulnerable situations to which everyone can be exposed during the many transitions the educational path requires. Therefore, it refrains from labelling students and prefers to draw upon all available resources inside and outside of school to improve spaces, curricula, cooperation, so everyone can be satisfied with the educational experience.

As we have noted, as it aims to expand its intervention into the area of students with learning difficulties and so-called SEN, the special approach risks worsening the ongoing process of medicalization of a growing part of the scholastic population by labelling children with reference to an unreal notion of normalcy. If we were to adopt such a method, we can suppose that in every class the number of “not normal” students – because labelled as disabled, with learning difficulties, or SEN – could easily reach 20-30% of the total. Common sense should suggest that we cannot consider one fourth of our classes (actually one fourth of future generations) abnormal. It is far better to revise our idea of normalcy and class, especially because research shows that students who receive these labels are mainly from families which are disadvantaged in economic, social, or cultural terms (Artiles, Trent, 1994; Ferri, Connor, 2005). Insisting on “technical” investments in the single student not only misinterprets such a disadvantage, framing it as a personal deficiency of the child in cognitive or behavioural terms, but also allocates the investment of limited resources in the wrong direction, favouring indiscriminate provisions instead of promoting school capabilities to differentiate interventions according to students’ diversity and community resources.

It is worth remembering that a democratic approach to inclusion is based first of all on the idea that exclusion consists of barriers to learning and participation which can successfully be removed when the school as a community makes full acceptance and the success of all students its main goal. Scientific

literature shows that schools have a store of tacit knowledge available, that is important hidden knowledge and skills which can be brought to light, becoming valuable resources for achieving inclusive practices (Ainscow, 2005; Nind, Thomas, 2005). This is possible if schools see change as an essential part of educational activities, adopting a research stance aimed at identifying the areas of organizational and didactic transformation, especially regarding the curriculum.

This way we can increase choices available to all people attending school and put into effect these pushes for participation and success which are the heart of inclusive education as a process of open and democratic empowerment.

Introduzione

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bergamo

Due generi di discorso

Due importanti generi di discorso colonizzano oggi la maggior parte dei ragionamenti sull'educazione e la scuola, concorrendo a fornire analisi, spiegazioni, parole d'ordine e orientamenti verso le pratiche. Sorprendentemente, nessuno dei due appare particolarmente interessato ad ascoltare la voce di chi in quel territorio è nato, ossia la pedagogia. Quest'ultima appare oggi rinchiusa in una sorta di riserva indiana, ossia fondamentalmente tollerata con atteggiamento benevolo a patto che si

dedichi ad attività folcloristiche e non disturbi lo sfruttamento dei nuovi pascoli.

Il primo discorso appartiene all'ambito dell'economia, e in particolare all'indirizzo di pensiero neoconservativo che sembra permeare in modo esclusivo buona parte delle politiche sociali ed educative degli ultimi decenni. A lungo si è creduto che il prevalere delle spinte alla globalizzazione rispetto ai confini tradizionali delle culture e politiche locali sarebbe stato accompagnato da un'apertura verso nuove forme di interpretazione e governo dei fenomeni economici, in grado di ridurre le disparità diffuse e produrre maggiore benessere. Viceversa, si è assistito alla diffusione di una sorta di monocultura - il neoliberismo - che ha pervaso anche l'ambito educativo in nome di un riduzionismo che certamente non è in grado di risolvere i problemi complessi di oggi, ma in cambio ci offre la confortevole illusione di poterli padroneggiare grazie a una serie di semplicistiche parole d'ordine (Burbules, Torres 2003; Artiles, 2003). Aniché affrontare il compito di rafforzare la varietà necessaria intrinseca all'esperienza educativa, l'ideologia neoliberista ha proposto così di tornare a una lettura unidimensionale della scuola basata su individualismo, competizione, mito del più dotato, darwinismo sociale, etichettamento dei più deboli, e così via (Ball, 2010; Gandin, 2006).

La favola della "società della conoscenza" di cui attualmente saremmo parte ha fornito un'approssimativa ma, proprio per questo, flessibile cornice in cui attuare questo programma. Così come in anni recenti abbiamo assistito al tentativo della finanza di imporsi sull'economia attraverso la promessa di una

ricchezza facile e immediata per tutti, in modo analogo è stato dipinto uno scenario in cui l'acquisizione di competenze immateriali e altamente specializzate avrebbe dovuto eliminare la formazione professionale legata ai lavori manuali di basso profilo in via d'estinzione. Come sappiamo, non è andata così. Alla fine, pochi sono diventati più ricchi, molti si sono impoveriti; i "lavori sporchi" non sono scomparsi, ciò che è aumentato è solo il divario tra chi frequenta scuole di serie A e corsi di serie B, insieme alla paura di rimanere comunque disoccupati (Tomlinson, 2013). Gli evidenti insuccessi tuttavia non impediscono il discorso economicista sull'educazione, che anzi continua a rilanciare facili ricette: basta frequentare le scuole "giuste" per garantirsi il successo in quanto "chi ha avuto una buona istruzione scolastica e un buon orientamento è più probabile che ottenga buoni risultati universitari" (Fondazione Agnelli, <http://www.eduscopio.it/>).

In breve, dopo decenni di mitologia della "libera scelta" e della scuola come "libero mercato" siamo ancora in attesa di vedere i benefici reali del prevalere del discorso dell'economia sull'educazione. I guasti sono invece evidenti: chi ha puntato sul modello neoliberista continua a scendere nelle classifiche comparative sull'istruzione stilate annualmente dall'OECD - ironia della sorte, un'altra istituzione economica. Ciò che invece sale è il numero degli studenti che in tale prospettiva risultano "inadatti" alla scuola, e sono quindi soggetti a crescente emarginazione ed espulsione. Ed è proprio di questi che si occupa il secondo discorso, che andiamo ora ad esaminare.

Discriminazione funzionale

La scuola neoliberista è programmata per generare disagio, emarginazione e dispersione, ossia per produrre "scarti di lavorazione". In una prospettiva che riduce la qualità a ranking, la mediocrità è talmente indispensabile che va accuratamente coltivata. La nozione di standard, introdotta nelle scuole sotto gli auspici dei ministeri nazionali dell'educazione, ha esattamente questo scopo. Uno standard esiste proprio per definire ciò che non è standard, e senza casi devianti lo standard stesso è inutile. Così ad esempio dire che una scuola è ottima ha senso solo se ce ne sono di buone o discrete. Ma nel momento in cui ogni scuola afferma di essere ottima, qualcuna a quel punto pretenderà di essere eccellente, ossia migliore delle altre (Slee, 2001, 2014).

Se dunque la produzione di scarti educativi è necessaria per assicurare questa sorta di graduatorie, occorre trovare chi si occupi di crearli. È qui che entra in campo il discorso psicomedeo. Una lunga tradizione che risale ai primi decenni del secolo scorso ha rafforzato l'idea che gli esseri umani possano essere discriminati sulla base di alcuni tratti specifici. Se nell'Ottocento tali tratti venivano identificati con alcune caratteristiche corporee (come le dimensioni del cervello o il colore della pelle), successivamente essi sono stati collocati all'interno delle persone (Gould, 1996; Richardson, Powell, 2011). Supporre che all'interno agli individui siano presenti elementi come l'intelligenza o la predisposizione alla lettura ha svincolato così la psicomedia dalla necessità di provarne l'esistenza, per passare direttamente alla misurazione e classificazione delle perso-

ne sulla base di tali ipotetici fattori. Diagnosi e test si sono incaricati di fornire una cornice di credibilità scientifica a questa attività attraverso forme di classificazione che si sono precisate e intensificate nel corso del tempo. Sono state create in tal modo nuove patologie che hanno contribuito a rafforzare l'idea della necessità di identificare, anche nella scuola, gli alunni "non standard", così da instradarli verso gli opportuni trattamenti psicomedici. Nonostante le numerose critiche indirizzate a questa pratica, l'edizione più recente del noto Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali continua imperterrita a proporre di leggere il disagio scolastico in termini di sindromi arbitrarie quali il "funzionamento intellettivo limite" o il "disturbo dell'attenzione e iperattività" (APA, 2013; Frances, 2013). Di fatto, ciò rischia di produrre una nuova deriva eugenetica, volta a selezionare i "meno adatti" in modo da separarli dalla parte "sana" della popolazione scolastica (alla cui carriera potrebbero arrecare disturbo) e a indirizzarli benevolmente verso le attività scolastiche, e successivamente lavorative, per loro più consone (Thomas, 2012; Cassata, 2006).

L'aura di technicalità di cui si è circondata la classe professionale che si occupa di questi interventi di identificazione e trattamento dei diversi è parte essenziale di tale processo di medicalizzazione forzata (Conrad, 2007; Morel, 2014). Ad esso dobbiamo lo scoppio di inverosimili "epidemie" di autismo o ADHD, che risultano concentrate in alcune aree geografiche e sono evidentemente frutto della contaminazione dovuta essenzialmente all'iperattivismo diagnostico (Batstra et al. 2012; Gnaulati, 2013). Questa progressiva espansione del disabili-

smo rappresenta in realtà l'esigenza del discorso psicomédico di annettere territori di intervento sempre più ampi, con un duplice obiettivo: da un lato garantire l'espansione continua dell'ormai enorme settore professionale che si occupa del trattamento di coloro che non risultano adeguati alla scuola neoliberista; dall'altro fornire al mercato del lavoro quella crescente quantità di candidati al "lavori sporchi" di cui la società cosiddetta della conoscenza ha costante bisogno.

L'industria delle etichette

L'incontro tra discorso neoliberista e psicomédico ha dunque offerto una motivazione e un vocabolario specifico all'attività di etichettamento del diverso, che in questi ultimi anni ha conosciuto uno sviluppo sempre più intenso anche nelle scuole. Il modello del sostegno agli alunni disabili è stato applicato in misura scalare, prima al più ampio gruppo di alunni con difficoltà di apprendimento (nel frattempo diventate "disturbi" dell'apprendimento), poi a quello potenzialmente illimitato di alunni con "bisogni educativi speciali". Benché com'è noto in molti casi di disabilità non sia possibile arrivare a una diagnosi precisa, quest'ultima è rimasta comunque il perno dell'assegnazione di risorse aggiuntive, e questo modello è stato poi esteso ai DSA attraverso l'uso della certificazione (Slee, Allan, 2001; Thomas, Loxley, 2007). Non è chiaro cosa accadrà, almeno in Italia, riguardo ai BES, ma è facile prevedere che anche in questo caso verrà presto introdotta la necessità di un'attestazione tecnica.

Tutto ciò richiede ovviamente un intervento specialistico sia in fase di definizione che di trattamento degli alunni segnalati, che ha portato alla creazione di quella che è stata definita “l’industria dei BES”, un comparto produttivo frutto della spinta congiunta di amministrazioni, famiglie, insegnanti e professionisti che per motivi diversi vedono in questo genere di intervento la soluzione dei loro problemi (Tomlinson, 2012). Per gli amministratori infatti l’etichettamento degli alunni “con problemi” e il loro affidamento individuale ai servizi rappresenta un facile espediente per dimostrare il proprio interessamento, e al contempo permette di evitare di affrontare in maniera strutturale le questioni che sono alla radice del problema. Viceversa alle famiglie l’etichetta consente di non addossarsi colpe, in una società in cui lo svantaggio è vissuto come negligenza personale, e al tempo stesso di ricevere risorse aggiuntive per il sostegno. Dal canto loro gli insegnanti vedono nelle etichette un modo immediato per delegare ai colleghi di sostegno la cura degli alunni “difficili”, così da potersi dedicare tranquillamente alle attività ordinarie con il resto della classe. Per i consulenti, infine, esse rappresentano un vasto e remunerativo ambito di espansione del proprio intervento professionale.

Questa corsa all’applicazione sempre più indiscriminata di etichette sembra ridurre progressivamente il margine di riflessione sul loro reale significato. Tuttavia va sottolineato come nei paesi che per primi hanno adottato la dizione di “bisogni educativi speciali” l’utilità di tale etichetta è stata messa in dubbio anche da coloro che erano stati inizialmente tra i suoi sosteni-

tori più convinti (Warnock, 1982). Del resto non è un caso che un paese come la Finlandia, che nelle famose classifiche OECD si colloca stabilmente ai primi posti, abbia fatto sempre tranquillamente a meno dei bisogni educativi speciali (Graham, Jahnukainen, 2011). In effetti il termine “speciale” si può applicare a un alunno solo se siamo convinti che esista un alunno “normale”, rispetto al quale l’alunno speciale avrebbe un deficit di qualche tipo. In realtà è proprio l’uso del termine “speciale” ad essere la causa principale di deficit. Nel momento in cui accettiamo che le persone possano essere descritte in termini binari - bianco/nero, italiano/straniero, normale/speciale - costringiamo infatti noi e gli altri in una logica dell’esclusione. Al contrario la logica dell’inclusione è un pensiero che accoglie e valorizza la differenza (Deleuze, 2003). Inoltre altrettanto critico è anche l’accento sui bisogni (Hart, 1996). Gli alunni non sono solo portatori di bisogni, ma anche di desideri e progetti sulla loro vita dentro e fuori la scuola. I due aspetti sono strettamente connessi, e trascurare la dimensione progettuale porta inevitabilmente a sminuire la capacità degli alunni stessi di farsi portatori dei cambiamenti che desiderano per la loro vita. I bisogni si colmano, i progetti si realizzano. I bisogni portano a interventi sugli alunni, i progetti a interventi con gli alunni.

Anziché utilizzare un’etichetta vuota come quella di BES con i nostri alunni, varrebbe la pena di riabilitare il concetto di svantaggio, che è molto più flessibile, graduale, e non si riferisce alla condizione interna del singolo studente. Svantaggio non è essere down, dislessico o non madrelingua, ma trovarsi in una

situazione in cui si è sempre costretti a doversi adattare per sentirsi adeguati e pienamente accettati. Modificare il contesto, eliminare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione significa accogliere la differenza come valore educativo.

L'esperienza italiana

In Italia siamo stati testimoni di una modifica sostanziale del contesto nel momento in cui, alla fine degli anni Settanta, gli alunni con disabilità hanno potuto frequentare le scuole normali. Ciò che poteva sembrare un azzardo si è rivelato una grande conquista, innanzitutto perché tutti hanno imparato che la disabilità è parte comune e significativa dell'esperienza di vita di ciascuno, disabile o no (Booth, 1982; D'Alessio, 2011; Giangreco et al., 2012). Con l'estendersi dell'obbligo scolastico gli alunni disabili hanno poi iniziato ad essere presenti nelle scuole superiori, e sebbene il processo di accoglienza sia lungi dall'essere pienamente realizzato possiamo dire che ciò ha ulteriormente rafforzato l'idea che le persone con disabilità sono prima di tutto persone. Per questo motivo si è sostenuto che la via italiana all'inserimento degli alunni con disabilità (integrazione) incorporava già in buona parte i principi ispiratori di ciò che, a livello internazionale, si intende per inclusione (Canevaro, De Anna, 2010).

Tuttavia, a qualche decennio di distanza, si può affermare che quella che oggi è presente nelle scuole italiane è una sorta di inclusione a metà, per vari motivi:

- la spinta sociale originaria che in nome di un principio di equità aveva consentito di includere gli alunni disabili nelle scuole normali non è stata adeguatamente coltivata ed è, in buona parte, evaporata, lasciando come residuo il diritto di ogni persona disabile ad avere accesso alla scuola dell'obbligo e ad ottenere risorse aggiuntive in tal senso. Questo spostamento d'attenzione dal sociale all'individuale ha comportato un arretramento nella percezione dell'alunno disabile, per cui si tende a minimizzare il ruolo del contesto e delle relazioni sociali nel produrre un'esperienza scolastica positiva, e a enfatizzare invece le caratteristiche intrinseche del soggetto disabile in termini di deficit da colmare (Ainscow & Sandill, 2010). Di conseguenza, nella situazione odierna, lo sforzo richiesto all'alunno disabile per adattarsi al contesto è generalmente molto maggiore di quello volto ad adattare il contesto stesso così da garantire una sua piena partecipazione alle attività quotidiane con gli altri alunni;

- tale accento sull'individuo, spesso contrabbandato per individualizzazione o personalizzazione, si traduce abitualmente in nuove forme di segregazione. È vero che nelle scuole italiane alunni normali e speciali convivono nello stesso edificio, ma la separatezza si ripropone nuovamente al loro interno, sotto forma di un'alienazione che riguarda sia gli spazi che le attività svolte (D'Alessio, 2012). Il contesto viene sì modificato, ma per favorire la separazione, non l'inclusione. Ciò avviene tanto più di frequente quanto più si sale di grado scolastico: se nelle scuole d'infanzia la condivisione di spazi e attività comuni è molto ampia, in quelle secondarie di secondo grado gli

alunni con disabilità vengono regolarmente portati fuori dalla classe, ufficialmente per svolgere attività “più adatte” a loro, ma in molti casi per non “rallentare” il programma di lavoro dei compagni;

- questa segregazione si riflette a sua volta in una diffusa separazione dei ruoli professionali: anche se la norma prevederebbe che l'insegnante di sostegno affianchi quello curricolare nella gestione della classe, di fatto molto spesso il primo si occupa dell'alunno disabile così da lasciare il secondo libero di svolgere il programma previsto con gli alunni normali. A ciò si aggiunge poi la frequente delega ai tecnici esterni (neuropsichiatria, psicologo, logopedista...) delle decisioni rispetto alle attività appropriate da svolgere a scuola con l'alunno disabile, il cui effetto è creare un'ulteriore forma di separazione con gli altri docenti e alunni.

Al di là di questi limiti, ciò che sembra mancare nell'attuale situazione italiana è soprattutto il riconoscimento che l'epoca gloriosa dell'integrazione, in cui il mondo sembrava potersi chiaramente dividere in categorie nette come disabili e non, si è conclusa. L'approccio della pedagogia speciale, ancora focalizzato sull'individuo disabile, appare ignorare il problema principale che gli insegnanti si trovano oggi ad affrontare quotidianamente a scuola, ossia l'eterogeneità presente nelle classi. La richiesta sempre più pressante dell'ambiente circostante verso il raggiungimento di standard fa sì che le differenze degli alunni siano interpretate in modo prevalentemente negativo, fomentando la corsa a disabilitare porzioni crescenti di studenti che risultano “inadatti” sul piano cognitivo, linguistico,

comportamentale, emotivo, e così via. Il trend attuale è etichettare tutte queste minoranze, col risultato di trasformare lo svantaggio in disagio e la maggioranza degli alunni in potenziali pazienti. Anche se le scuole rimangono nominalmente aperte a tutti, di fatto la segregazione è in pieno sviluppo: le scuole di serie A garantiscono (ovviamente a pagamento) un ambiente “sano” ed eccellenti risultati scolastici, mentre in quelle di serie B restano i figli di migranti, i disabili e altri paria. Appare dunque quanto mai necessaria anche in Italia una riflessione non solo sul modello di scuola, ma anche di società che in essa vorremmo si riflettesse.

Comunità e riconoscimento

Come abbiamo osservato, la connotazione sociale che inizialmente ha dato impulso al movimento per l'integrazione in Italia ha lasciato da tempo il posto a una prospettiva centrata prevalentemente sull'individuo. In questo modo ha trovato sempre più spazio l'idea che lo svantaggio sia l'espressione di un deficit, ossia di una condizione interna al soggetto che rappresenta una sorta di “tragedia” personale derivante dalla situazione di anormalità in cui esso si trova (Oliver, Barnes, 2011; Swain, French, 2008). In anni recenti tuttavia questa prospettiva è stata vivacemente criticata, ed è stata proposta un'interpretazione diversa dello svantaggio come fenomeno che scaturisce invece essenzialmente dal contesto, sotto forma di ostacoli che impediscono l'apprendimento e la partecipazione dei più deboli. Si è venuto così configurando un modello sociale

che, in contrapposizione a quello individuale, analizza l'esclusione come componente di una biopolitica del diverso, come processo di costruzione attiva di meccanismi di emarginazione di coloro che deviano da una definizione sempre più stringente e diffusa di normalità (Barnes, Mercer, 2010; Shakespeare, 2006).

Riportando l'attenzione sulle dimensioni materiali ed esterne che concorrono a creare esperienze disabilitanti per i soggetti, l'approccio sociale ha avuto il grosso merito di mettere in questione la visione psicomédica attualmente prevalente, che tende a leggere ogni difficoltà, anche a scuola, in termini di caratteristiche squisitamente personali, siano esse fisiche o cognitive. Tuttavia è stato giustamente notato che tale approccio ha saputo esprimersi più a livello di critica astratta che di effettivo cambiamento delle pratiche in uso (Allan, 2014). Ciò può essere in parte spiegato considerando le resistenze politiche che questa prospettiva critica incontra presso i diversi attori che hanno interessi al riguardo: come abbiamo osservato, amministratori, insegnanti, genitori e consulenti preferiscono continuare ad affrontare lo svantaggio in termini di trattamento del singolo alunno anziché mettere mano a cambiamenti strutturali che coinvolgono in modo più ampio l'organizzazione scolastica. Al tempo stesso però questa difficoltà a lasciare una traccia concreta nelle pratiche può essere ricondotta anche alla stessa contrapposizione tra visione individuale e sociale del problema. Dire che l'esclusione è esito di un processo la cui responsabilità è in primo luogo sociale non comporta infatti negare necessariamente l'esistenza di una dimensione dello

svantaggio anche in termini di esperienza soggettiva, che è vissuta da ciascuno in modo diverso e personale. Come direbbe Vygotskij, l'intersoggettivo diventa intrapsichico, ed entrambe le dimensioni concorrono a costruire il modo in cui l'esclusione a scuola viene prodotta ed esperita.

A nostro parere, occorre in questo senso superare la contrapposizione tra componente individuale e sociale dello svantaggio per ricomprendere entrambe all'interno di una visione culturale e di comunità, che permetta di tenere conto delle dimensioni di intersoggettività e interazione che caratterizzano tanto la sfera identitaria quanto quella biopolitica (Booth, Ainscow, 2011; Remedios, Allan, 2010). Ripensare il tema dell'esclusione in termini di comunità consente di comprendere e accogliere il significato che l'impatto con l'esclusione ha per coloro che ne fanno esperienza, e insieme assumerlo come elemento essenziale per operare in funzione di un cambiamento rispetto alle barriere presenti nel contesto e nelle pratiche quotidiane. Per quanto siano temi cruciali, non si tratta solo del benessere del singolo e della rimozione delle barriere che disabilitano vaste fasce della popolazione rispetto al pieno accesso all'educazione. In gioco è anche (in modo più profondo) il conflitto rispetto al riconoscimento, ossia la decisione su chi vada considerato realmente parte della comunità, e al contempo la capacità della comunità stessa non solo di definirsi, ma anche trasformarsi utilizzando l'inclusione come strategia attiva per il proprio cambiamento evolutivo (Habermas, Taylor, 2002).

Come hanno opportunamente messo in luce le ricerche sul capitale sociale, vi sono passaggi diversi attraverso cui questo

processo di costruzione di legami di appartenenza può svilupparsi (Allan, Catts, 2014; Woolcock, 2002). Il livello più immediato, quello del bonding, è caratterizzato da legami che riguardano la cerchia stretta di coloro vivono situazioni simili alla nostra, ad esempio la famiglia o gli amici. Ad un livello successivo (bridging) la cerchia si amplia a comprendere persone con cui condividiamo qualcosa benché viviamo situazioni diverse, come è il caso ad esempio dei colleghi di lavoro o altri conoscenti. Vi è però anche un terzo importante livello, quello del linking, dove si sviluppa una connessione con coloro che sono dissimili da noi per lingua, interessi, condizioni socioeconomiche, abilità, esperienze, e così via. È proprio a questo livello, certamente il più complesso, che la scuola rappresenta un'occasione irripetibile per costruire e rinsaldare legami basati non solo su un'ovvia condizione di similarità, ma anche sulla differenza, e in tal modo convertire l'esperienza educativa in una possibilità di partecipazione e crescita per l'intera comunità.

Molto tempo fa, agli inizi dell'epoca democratica, questa idea di partecipazione e crescita comune venne riassunta in modo semplice ma efficace in un insieme di principi: libertà, uguaglianza, fraternità. Spesso si dimentica che la tensione tra i primi due principi non può essere risolta che facendo riferimento al terzo. È la fraternità - oggi diremmo la solidarietà - che consente di percepire la differenza come ricchezza anziché come minaccia. Ed è l'inclusione che permette di trasformarla in un progetto educativo in cui ognuno può trovare spazio.

Che tipo di inclusione?

La centralità che il tema dell'inclusione sta acquisendo per l'educazione si riflette nella considerazione crescente che esso riscuote a livello di indagini internazionali. Vale la pena di notare in questo senso come persino l'OECD - l'organizzazione economica che abbiamo già menzionato e che da tempo detta l'agenda delle linee sviluppo anche in ambito educativo a livello mondiale - nell'editoriale del suo ultimo rapporto lo mette per la prima volta al centro delle proprie riflessioni (OECD, 2014). Uno dei motivi per cui la tematica dell'inclusione ha tardato ad affermarsi come elemento centrale per la ricerca educativa è la pluralità di definizioni e voci che appaiono far riferimento a tale termine, una pluralità che trova riscontro anche nella presente pubblicazione (Ainscow et al., 2006; Armstrong et al., 2011). Anche a rischio di semplificare, possiamo individuare due approcci fondamentali rispetto all'educazione inclusiva, uno legato all'idea di specialità, l'altro a quella di comunità. Nel primo caso la riflessione sull'inclusione ha come punto di riferimento il lavoro che da anni viene condotto nell'area della disabilità, e che viene assunto come modello di intervento per affrontare le sfide emergenti dei DSA e, più recentemente, dei BES. Usando la terminologia italiana, si tratta di estendere l'approccio utilizzato sin qui per l'integrazione degli alunni disabili in modo da riconoscere le difficoltà di apprendimento e i bisogni speciali, e provvedere adeguate risorse e strumenti di supporto a tale riguardo. Viceversa la proposta che promuove l'inclusione secondo una prospettiva di comunità assume come elemento cardine dello sviluppo della scuola la piena

partecipazione di tutti gli stakeholders, e la necessità di rimuovere gli ostacoli che si frappongono in tal senso. Anziché fornire al singolo alunno strumenti per adattarsi al contesto, l'obiettivo è trasformare quest'ultimo rendendolo ricco e flessibile in modo tale da poter accogliere e valorizzare le differenze di cui sono portatori gli alunni (Booth, Ainscow, 2011).

I due approcci differiscono in modo sostanziale non solo sul piano concettuale, ma anche su quello delle pratiche. L'orientamento speciale, anche quando rivendica un maggiore spazio al discorso educativo, tende a vedere l'alunno in modo isolato e in riferimento a specifiche categorie (dislessia, disturbo del comportamento, inadeguatezza del linguaggio...) che inevitabilmente mettono al centro il deficit e postulano un intervento che assume la prospettiva psicomédica come condizione per la sua integrazione. L'orientamento di comunità riconosce le problematiche che derivano da una condizione di disabilità o di difficoltà di apprendimento, ma anche quelle legate a condizioni di difficoltà socioeconomica, alla provenienza da un diverso contesto culturale e linguistico, alla diversità di genere, e più in generale alle situazioni di fragilità cui ciascuno può essere esposto nei diversi passaggi che caratterizzano l'esperienza scolastica. Pertanto evita di etichettare gli alunni e fa piuttosto leva su tutte le risorse disponibili dentro e fuori la scuola per migliorare gli spazi, i curricoli, le forme di collaborazione, in modo che tale esperienza possa essere pienamente soddisfacente per tutti.

Come abbiamo notato, il rischio evidente insito nell'orientamento speciale, in particolare nel momento in cui esso mira

ad ampliare la sua area di intervento anche agli alunni con DSA e con cosiddetti bisogni educativi speciali, è di medicalizzare porzioni crescenti della popolazione scolastica etichettando i singoli alunni in riferimento a una fantomatica nozione di normalità. Se si adotta tale prospettiva è facile immaginare che in una classe il gruppo di alunni "non normali", perché etichettati come disabili/DSA/BES, possa tranquillamente raggiungere il 20 e il 30% del totale. Il buon senso dovrebbe suggerire che non possiamo considerare un quarto delle nostre classi (di fatto un quarto delle future generazioni) come anormale. Meglio allora rivedere la nostra idea di normalità e di classe. Anche perché le ricerche mostrano che gli alunni per i quali vengono utilizzate queste etichette sono coloro che appartengono a famiglie svantaggiate sul piano economico, sociale o culturale (Artiles, Trent, 1994; Ferri, Connor, 2005). Insistere sugli investimenti "tecnici" sul singolo non solo fraintende tale svantaggio leggendolo come una carenza personale dell'alunno sul piano cognitivo o comportamentale, ma orienta anche gli investimenti di risorse comunque limitate verso la direzione sbagliata, favorendo l'intervento a pioggia anziché lo sviluppo della capacità della scuola di rispondere in modo differenziato ai diversi alunni in termini di comunità.

È bene allora ricordare che alla base di un approccio democratico all'inclusione vi è innanzitutto l'idea che l'esclusione consiste essenzialmente in ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, che possono essere rimossi con successo nel momento in cui la scuola stessa come comunità si pone come obiettivo la piena accettazione e il successo scolastico di tutti gli alun-

ni. Un'ampia letteratura mostra come le scuole dispongano in tal senso di un importante sapere tacito, ossia di un prezioso bagaglio di conoscenze e competenze sommerse che possono essere fatte emergere e divenire in tal modo risorse essenziali per la realizzazione di percorsi inclusivi (Ainscow, 2005; Nind, Thomas, 2005). Ciò è possibile nel momento in cui la scuola assume il cambiamento come parte vitale della propria attività, adottando un atteggiamento di ricerca volto a individuare le aree di trasformabilità organizzativa e didattica, in particolare per quanto riguarda il curriculum.

Così facendo si moltiplicano le opportunità di scelta per tutti coloro che prendono parte all'esperienza scolastica, e diviene allora possibile realizzare quelle spinte alla partecipazione e alla promozione che rappresentano il cuore della proposta inclusiva in quanto processo di empowerment aperto e democratico.

References . Bibliografia

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M. (2005), *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* *Journal of Educational Change* 6, 109-124.

Ainscow, M., Sandill, A. (2010), *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(May 2013), 401–416. doi:10.1080/13603110802504903

Allan, J. (2014), *Inclusive education and the arts*, *Cambridge Journal of Education*, Volume 44, Number 4, 2 October 2014, p 511-523.

Allan, J., Catts, R. (2014), *Schools, Social capital and Space*, *Cambridge Journal of Education*, 44 (2) 217 - 228.

APA (American Psychiatric Association) (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (5th ed.), Washington, DC: Author. (trad. it. American Psychiatric Association (2014), *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano: Cortina).

Armstrong, D., Armstrong, A. C., Spandagou, I. (2011), *Inclusion: by choice or by chance?*, *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39.
DOI:10.1080/13603116.2010.496192

Artiles, A.J., Trent, S.C. (1994), *Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate*, *The Journal of Special Education*, 27, 410-437.

Artiles, A. J. (2003), *Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space*. *Harvard Educational Review*, 73, 164-202.

Ball, S. (2010), 'New States, New Governance and New Education Policy'. in M.W. Apple, S. Ball, L.A. Gandin (eds), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London, U. K.: Routledge (pp. 155-166).

Barnes, C., Mercer, G. (2010), *Exploring Disability* (2nd Edition), Cambridge: Palgrave.

Batstra, L., Hadders-Algra, M., Nieweg, E., Van Tol, D., Pijl, S.J., Frances, A. (2012),
Childhood emotional and behavioral problems: reducing over-diagnosis without risking undertreatment,
Dev Med Child Neurol, 54 (6), 492-4

Booth, T. (1982) *Integration Italian Style*, in C. Gravell, J. Pettit (eds.), *National Perspectives: Unit 10*, Milton Keynes: Open University Press, pp. 71-90.

Booth, T., Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE. (trad. it., Booth, T. and Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma: Carocci).

Burbules, N., Torres, C. (eds) (2000) *Globalization and Education: critical perspectives*, New York: Routledge.

Canevaro, A., De Anna, L. (2010), *The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations*, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4, 203-216.

Cassata, F. (2011) *Building a New Man. Eugenics, Racial Science and Genetics in Twentieth Century Italy*. Budapest: Central European University Press. ISBN: 978-963-9776-83- 8; 438 S. (orig. it. Cassata, F. (2006), *Molti, sani e forti. L'eugenetica in Italia*, Torino: Bollati Boringhieri).

Conrad, P. (2007), *The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Ainscow, M., Sandill, A. (2010), *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(May 2013), 401–416. doi:10.1080/13603110802504903

D'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.

D'Alessio, S. (2012), *Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter?* *International Journal of Inclusive Education*, 16(September), 519–534. doi:10.1080/13603116.2012.655495

Deleuze, G. (2003) *Préface à l'édition américaine de Différence et répétition*, pp. 282-283, in Id., *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*, Minuit: Paris, pp. 280-283. (trad. it. Deleuze, G., *Prefazione all'edizione americana di Differenza e ripetizione*, in G. Deleuze (2010), *Due regimi di folli e altri scritti*, Einaudi, Torino).

Ferri, B. A., Connor, D. J. (2005), Tools of exclusion: Race, disability, and (re)segregated education. *Teachers College Record*, 107, 453-474.

Frances, A. (2013), *Saving Normal: An Insider's Revolt Against Out-of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the Medicalization of Ordinary Life*. New York: William Morrow (trad. it. Frances, A. (2013), *Primo, non curare chi è normale*, Bollati Boringhieri, Torino).

Gandin, L.A. (2006) 'Creating real alternatives to neoliberal policies in education: the citizen school project', in M.W. Apple and K.L. Buras (eds) *The subaltern speak: curriculum, power, and educational struggles*, New York: Routledge, pp. 217-241.

Giangreco, M. F., Doyle, M. B., Suter, J. C. (2012), Demographic and per-sonnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15 (1), 97-123.

Gnaulati, E. (2013), *Back to Normal: Why Ordinary Childhood Behavior Is Mistaken for ADHD, Bipolar Disorder, and Autism Spectrum Disorder*. Boston: Beacon Press

Gould, S. J. (1996), *The Mismeasure of Man: Revised edition*. New York: W.W. Norton & Co. (trad. it. Gould, S. J. (1998), *Intelligenza e pregiudizio*, Milano: Il Saggiatore).

Graham, L. J., Jahnukainen, M. (2011), *Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education*

in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(October 2012), 263-288.
doi:10.1080/02680939.2010.493230

Hart, S. (196), *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London: Paul Chapman Publishing.

Morel, S. (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La dispute.

Nind, M., Thomas, G. (2005) Reinstating the value of teachers' tacit knowledge for the benefit of learners: Using Intensive Interaction, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 3, 97-100. ISSN: 1471-3802. DOI: 10.1111/J.1471-3802.2005.00048.x

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. ISBN 978-92-64-21132-2 (print).

Oliver, M., Barnes, C. (2011), *The New Politics of Disability*, Tavistock: Palgrave Macmillan.

Remedios, R., Allan, J.A. (2006), New Community Schools and the measurement of transformation, *International Journal of Inclusive Education*, 10(6): 615-625.

Richardson J.G. and Powell J.J.W. (2011), *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Shakespeare, T. W. (2006), *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.

Slee, R. (2001), Driven to the Margins: disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility, (October 2014), 37–41. doi:10.1080/03057640120086620

Slee, R. (2014), Evolving theories of student disengagement: a new job for Durkheim's children? *Oxford Review of Education*, 40(September), 446–465.
doi:10.1080/03054985.2014.939414

Slee, R., Allan, J. (2001), Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education, (January 2014), 37–41.
doi:10.1080/09620210100200073

Swain, J., French, S. (2008), *Disability on equal terms*. London: Sage.

Thomas, G. (2012), A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 1–18. doi:10.1080/01411926.2011.652070

Thomas, G., Loxley, A. (2007), *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press. (2nd edition)

Tomlinson, S. (2012), The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286.
doi:10.1080/03054985.2012.692055

Tomlinson, S. (2013), Social justice and lower attainers in a global knowledge economy, *Social Inclusion*, 1 (2), 102–113.

Warnock, M. (1982) Children with special educational needs in ordinary schools: integration revisited, *Education Today*, 32(3), pp. 56–61.

Woolcock, M. (2002), *Social Capital in Theory and Practice: Where Do We Stand?* In Jonathan Isham, Thomas Kelly, Sunder Ramaswamy (eds) *Social Capital and Economic Development: Well Being in Developing Countries*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Benvenuti!
Un progetto di peer education presso
l'ABF di Albino – Bergamo

Zelda Amidoni, Servizio Intercultura Servizi Sociosanitari Valseriana

Andrea Gabellari, Tutor Indirizzo Elettrici ABF di Albino

Keywords

Inclusione, Accoglienza, Valorizzazione dei saperi, Cooperazione, Decentramento.

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Per gli alunni di origine straniera il passaggio alla scuola secondaria di 2 grado rappresenta uno snodo cruciale. Dalla ricerca promossa dalla provincia di Milano, nell'ambito del progetto FEI "Non uno di meno" e presentata a settembre 2011

nel convegno dal titolo "Pratiche di integrazione. L'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole superiori di Milano e provincia", emerge chiaramente che il tasso di insuccesso scolastico è più significativo presso gli studenti di origine straniera rispetto agli alunni italiani. I dati riportano che a tredici anni il 55% degli alunni stranieri è in ritardo rispetto alla classe di frequenza. A quattordici anni questo ritardo sale al 66%, arrivando addirittura al 75% per i quindicenni. Questo divario è dovuto sia ad un ritardo in entrata poiché, molto spesso, gli studenti stranieri neoarrivati vengono inseriti in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica, sia alle bocciature, talvolta plurime, che questi alunni "collezionano" durante il loro percorso scolastico in Italia. Non è raro incontrare alunni di 16 anni iscritti alla prima classe di un istituto superiore ed osservare come questo ritardo scolastico complichino e talvolta impedisca una buona relazione con i compagni, limitando fortemente i futuri progetti di prosecuzione negli studi.

Anche in Val Seriana, il numero degli alunni di origine straniera frequentanti le scuole secondarie di 2 grado del territorio è in aumento ed il loro inserimento ricalca le difficoltà e le dinamiche sopra descritte a livello nazionale. All'interno di questa cornice generale, l'Azienda Bergamasca Formazione di Albino (ABF), in collaborazione con il Servizio Intercultura della Servizi Sociosanitari Valseriana (SSVS), ha deciso di attivare nell'anno scolastico 2012-13 un progetto sperimentale di peer education al fine di facilitare l'accoglienza e l'inserimento di alcuni alunni di origine straniera in classe prima.

Utilizzando i canali di trasmissione orizzontale del sapere tipica dei progetti di educazione tra pari, nonché la fiducia che può ispirare una persona che si sente vicina per il fatto di avere condiviso esperienze simili (es. la migrazione), ci si è auspicato che questi studenti neoiscritti potessero accogliere favorevolmente l'affiancamento di un peer educator che, oltre a parlare la loro lingua madre, potesse anche aiutarli a decodificare le regole implicite ed esplicite della vita scolastica, filtrando e spiegando eventuali paure e pregiudizi e permettendo, in questo modo, di creare delle relazioni più serene e scovre di incomprensioni sia con i coetanei italiani che con i docenti.

In un'ottica di ampio respiro, questo intervento ha come finalità quella di limitare la dispersione scolastica degli alunni di origine straniera in quest'ordine di scuole, valorizzando il portato linguistico e culturale di cui sono testimoni viventi, anche agli occhi dei docenti e dei coetanei italiani, augurandosi che la conoscenza reciproca possa limitare gli episodi di razzismo ed intolleranza e, ancor più, promuovere un cambio di prospettiva culturale, dove coloro che pongono una criticità al contesto sono anche coloro che dentro di sé portano la soluzione.

Al progetto hanno lavorato un'operatrice interculturale della SSVS, due mediatori culturali della Cooperativa Interculturando ed un tutor ABF. Il progetto è stato discusso e condiviso con il direttore ed i docenti dell'ABF.

La formazione è stata rivolta a sette peer educators di cui quattro di origine senegalese, due di origine marocchina ed uno di origine ivoriana.

Gli alunni di classe prima coinvolti nelle attività di peer education in maniera continuativa sono stati cinque di cui due di origine senegalese, uno di origine marocchina e due di origine ivoriana. Tale progetto è stato pensato soprattutto per quegli studenti che, in Italia da pochi anni, si iscrivono alla scuola superiore partendo da un background nel paese d'origine profondamente diverso rispetto al contesto scolastico italiano, in particolare per coloro che provengono da contesti tradizionali con frequenza scolastica fortemente saltuaria, che hanno frequentato solo scuole coraniche o che hanno vissuto l'esperienza della guerra civile.

Il progetto si è articolato nelle seguenti fasi:

1. Progettazione e condivisione con il personale docente dell'ABF
2. Individuazione, formazione dei peer educators e ingaggio delle famiglie d'origine
3. Attività di peer education
4. Monitoraggio del progetto
5. Gruppo di studio autogestito dagli alunni
6. Conclusione e restituzione del progetto agli alunni ed al consiglio d'istituto

Metodologia

Il progetto si radica nella metodologia della peer education intesa come un sistema di azioni grazie ai quali persone di età, status ed esperienza simili possono passarsi reciprocamente informazioni ed imparare l'una dall'altra. Importante sottolineare che non vi è una relazione di potere come quella che c'è tra docente e studente, ma una trasmissione orizzontale del sapere, caratterizzata da simmetria, eguaglianza e complementarietà. La peer education favorisce la crescita dell'individuo attraverso lo sviluppo del senso critico, della coscienza di sé e della propria generazione e vive gli adolescenti come una risorsa competente ed attiva, protagonista della realtà sociale in cui i giovani sono inseriti.

Avendo tali presupposti come sfondo teorico, è stato possibile attivare altre metodologie specifiche a seconda degli obiettivi e delle fasi del progetto.

Durante la fase di formazione dei peer educators, gli operatori, mettendosi in gioco in prima persona, hanno lavorato molto con i ragazzi sulla tecnica della narrazione autobiografica al fine di far emergere vissuti comuni che potessero favorire la relazione e la creazione del gruppo, oltre a stimolare la riflessione sulle strategie, più o meno simili, che i peer educators avevano messo in atto per superare le difficoltà incontrate durante il loro percorso migratorio e scolastico in Italia.

Per affiatte maggiormente il gruppo, sono state proposte attività ludiche e di cooperazione, aventi come obiettivo quello di sperimentare la fiducia nell'altro. Alcune attività di role play

hanno aiutato i partecipanti a mettersi in gioco in prima persona, vincendo la timidezza e la vergogna di esporsi e parlare in gruppo. Tutte queste attività sono state prima realizzate dagli operatori, che hanno mediato i contenuti delle attività, sperimentando su di sé quanto richiesto ai peer educators, riprendendo alcuni degli assunti di apprendimento mediato elaborati da Raven Feuerstein.

Per stimolare l'elaborazione dei concetti astratti, in alcuni incontri, sono stati proposti dei cerchi di brainstorming, aventi come obiettivo quello di sistematizzare in maniera chiara, anche da un punto di vista visivo, tramite la creazione di cartelloni, i passaggi fondamentali di questo percorso.

L'approccio interculturale adottato per entrare in relazione con gli alunni e le famiglie straniere, nonché con i docenti dell'istituto ed il contesto scolastico, prende le mosse dal modello elaborato da Margalit Cohen Emerique, che sostiene l'importanza di intercettare il vissuto emotivo e gli aspetti valoriali e simbolici, spesso impliciti, e non solo i pensieri razionali, verbalmente espressi, per favorire il decentramento rispetto ai propri modelli culturali e farsi realmente modificare dall'incontro con l'altro da sé.

Risultati

In un istituto a forte dispersione scolastica, gli alunni che hanno partecipato al progetto di peer education hanno completato la frequenza dell'anno scolastico con risultati positivi ed una promozione finale.

Gli alunni coinvolti nel progetto hanno partecipato in maniera continuativa, mostrandosi sempre puntuali e rispettosi delle regole definite insieme all'inizio del percorso (divieto di utilizzare cellulari e tablet durante gli incontri, ascolto attivo e rispetto dei turni di parola, linguaggio "pulito" nell'interazione con gli operatori e con i pari). Hanno dimostrato una partecipazione attiva durante tutto il percorso, proponendo autonomamente la creazione di un gruppo di studio pomeridiano, in parte autogestito, per poter studiare e fare i compiti insieme.

I peer educators sono divenuti maggiormente consapevoli dei saperi di cui sono portatori, anche grazie alla migrazione. Nell'ultima fase del progetto, gli alunni hanno iniziato ad utilizzare la lingua madre come risorsa, anche da un punto di vista scolastico, non vergognandosi più di questo loro importante pezzo identitario, contrariamente ai primi mesi, in cui sembrava loro non potessero esistere, a scuola, spazi pubblici di utilizzo e riconoscimento dell'arabo, del wolof o delle altre lingue locali ivoriane.

Nel gruppo, si sono create delle relazioni d'amicizia anche in ambito extrascolastico.

Il personale docente, nel momento di restituzione finale cui tutti gli insegnanti hanno partecipato, ha espresso apprezzamento per il progetto e la volontà di lavorare ad una seconda annualità. Grazie all'impegno dei docenti, nell'istituto si è iniziato a tradurre alcune delle iscrizioni principali presenti a scuola nelle diverse lingue, al fine di valorizzare il plurilinguismo presente nelle classi ed all'entrata sono state appese le

bandiere nazionali di tutti i paesi degli alunni iscritti all'istituto in segno di accoglienza e benvenuto.

Per le successive annualità, i docenti definiranno nel dettaglio le modalità e le quantificazioni dei crediti (punteggio aggiuntivo alle valutazioni) per gli alunni che parteciperanno, con impegno e in maniera continuativa, al progetto di peer education.

Bibliografia:

Camilleri C., Kastersztejn J., Lipansky E.M., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A., *Stratégies identitaires*, Presses Universitaires de France, Parigi, 1990

Cohen-Emerique M., *Pour une approche interculturelle en travail social, Théories et pratiques*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2011

Cohen-Emerique M., Camilleri C., Chochs de culture, *Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Parigi, 1989

Boda G., *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, Franco Angeli, Milano, 2006

Di Cesare G., Giammetta R., *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*, Carrocci, Roma, 2011

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, 1996

Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L., Rand Y., Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche, Erickson, Trento, 2008

Favaro G., Napoli M., Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti, Guerini, Milano, 2004

Favaro G., Papa N., Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore, Franco Angeli, Milano, 2009

Favaro G., A scuola nessuno è straniero, Giunti, Firenze, 2011

Ottolini G. (a cura di), Verso una peer education 2.0?, Ed. Gruppo Abele, Torino, 2011

A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education, Erickson, Trento, 2002

Bisogni Educativi Speciali o Bisogni Estivi Speciali? Un'indagine sulla perdita di apprendimento dovuta alle vacanze scolastiche

Giorgio Asquini, Morena Sabella

Università "La Sapienza" di Roma

Keywords

Summer Learning Loss (SLL), Economic, Social and Cultural Status (ESCS), Abilità linguistiche, Prove oggettive

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

A partire dagli anni Settanta diverse ricerche statunitensi hanno mostrato che il divario nei livelli di abilità linguistiche tra studenti con differenti background aumenta dopo la pausa estiva, quando l'assenza di esperienze significative di apprendimento si traduce per alcuni studenti in una caduta di qualità

delle performance a inizio anno scolastico (Heyns, 1978; Cooper et al. 2000; Alexander et al. 2001). Gli studi sul Summer Learning Loss (SLL) sono diventati ormai una consolidata esperienza di ricerca nel contesto internazionale, tanto che si è deciso di cogliere la sfida e di verificare, per la prima volta in Italia e con una ricerca longitudinale nell'ambito del Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale della Sapienza di Roma (Sabella, in press), se anche nel contesto scolastico italiano si verifichi il fenomeno SLL. In particolare l'interesse per la situazione italiana è dato dal fatto che il nostro sistema d'istruzione è quello che ha la pausa estiva più lunga nel contesto europeo (Sabella, 2014b).

L'analisi complessiva dei risultati ha confermato il peso delle variabili socio-economiche e culturali nella perdita di apprendimento rilevata tra gli studenti dopo l'estate. Un ulteriore obiettivo dello studio è stato quello di verificare se, oltre gli aspetti socio-economici del background familiare, anche l'aver fatto significative attività estive possa aver influito sui livelli di performance dopo l'estate. Le attività estive indagate all'interno della ricerca sono state molte, tra cui: viaggi studio, campi estivi, corsi di lingua, letture estive, visite a musei, cinema, teatri, biblioteche.

Durante lo studio SLL, avviato nel 2009 e conclusosi nel 2013, "la scuola italiana è andata in subbuglio" (Ianes, Cramerotti, 2013, p. 21) dopo la divulgazione della Direttiva del 27 Dicembre 2012 e delle successive indicazioni Ministeriali (CM n.8 6/3/2013 e Nota 27/6/2013), che hanno ricondotto sotto la stes-

sa denominazione di Bisogni Educativi Speciali (BES) alunni con difficoltà diverse.

Alla luce di questo nuovo scenario normativo, che accompagna la scuola italiana verso il raggiungimento dell'ideale dell'inclusività, è stato svolto un ulteriore approfondimento dello studio principale del SLL per verificare se anche le performance degli studenti con BES dopo la pausa estiva registrano un calo e quali variabili di sfondo incidono sul cambiamento dei livelli di abilità. Per questo sono stati presi in considerazione i 67 studenti con BES, che hanno partecipato allo studio principale, rispondendo a due prove cognitive e a un questionario studente.

L'ipotesi che ha guidato tale approfondimento è che, in un quadro complessivo di perdita di apprendimento estivo, gli studenti con BES registrano una perdita maggiore di apprendimento rispetto ai compagni, anche prescindendo dagli aspetti legati allo status socio-economico e culturale.

Il presente lavoro dimostra che l'assenza di scuola durante l'estate per gli studenti con BES determina un calo delle performance, aumentando così, all'inizio del nuovo anno scolastico, il divario rispetto ai compagni di classe. Le variabili socio-economiche e culturali non pesano nell'aumentare tale gap, per cui si può concludere che ciò di cui hanno realmente bisogno gli studenti con BES è di vivere esperienze significative di apprendimento durante la pausa estiva. La scuola può funzionare da equalizer, almeno quando si parla di studenti con BES.

Metodologia

In considerazione del carattere longitudinale della ricerca si è deciso di raccogliere informazioni sulle abilità linguistiche degli studenti in uscita dalla I media e poi in ingresso nella II media, definendo un gruppo rappresentativo di scuole romane, inserite in differenti contesti territoriali (centro, semicentro e periferie). La ricerca si è svolta su un campione di 833 studenti della scuola secondaria di I grado dell'area romana, di cui 67 con BES. In realtà gli studenti coinvolti sono stati di più, ma sono stati considerati solo gli studenti che hanno svolto entrambe le somministrazioni, questo ha comportato una diminuzione del campione raggiunto.

Le prove sono state somministrate in due momenti specifici: poco prima della pausa estiva e immediatamente dopo il ritorno a scuola. Le prove cognitive si articolano in: brani di comprensione della lettura (Tcl), brani cloze (Clz) ed esercizi lessicali (Less). Le prove sono oggettive a risposta chiusa, pertanto accessibili anche per gli studenti con BES, ai quali è stato fornito il tempo necessario per poter completare le prove. Le risposte fornite al questionario studente, somministrate al rientro dalle vacanze, sono state utilizzate per ottenere informazioni sui genitori (status occupazionale e livello di istruzione) e sulle esperienze vissute dagli studenti durante l'estate.

L'identità di studenti e scuole sono state sostituite da un codice numerico e per le 46 classi coinvolte nel progetto i somministratori (tutti esterni alla scuola) hanno compilato un verbale per annotare tutti gli elementi che hanno caratterizzato lo svol-

gimento della prova. In particolare sono stati registrati, su segnalazione dei docenti, i casi particolari: studenti con disabilità certificata, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (indicando anche la tipologia di disturbo), di origine immigrata e in Italia da meno di un anno e con particolari disagi (psicologici, familiari e di svantaggio socio-economico e culturale). Queste informazioni, raccolte in due momenti specifici (prima e dopo l'estate) sono state confrontate attraverso un'operazione di matching, che ha portato alla costruzione del campione d'analisi definitivo (833, di cui 67 con BES).

In sede di analisi dei dati sono stati svolti gli incroci tra le due prove cognitive e il questionario studente, per rilevare, tramite procedura di regressione, la consistenza del fenomeno SLL e, tramite procedure di confronto delle medie e correlazioni, i fattori collegati alla perdita di apprendimento, sia di tipo socio-economico e culturale, sia rispetto alle attività svolte durante l'estate.

Risultati

Gli studenti con BES registrano un apprezzabile calo di performance dopo l'estate (-,264), mentre i loro compagni migliorano lievemente (,023). Il divario è significativo (Tab. 1) e dimostra che la mancanza di scuola colpisce soprattutto gli studenti con BES. Ben il 61% di loro mostra perdita estiva, mentre sono il 45% gli altri studenti che peggiorano.

Tabella 1: Perdite e guadagni dopo l'estate

	N. Studenti	Media	Dev. St.	Chi perde	Chi guadagna
Studenti con BES	67	-0,264	1,34	61,2%	38,8%
Altri Studenti	766	0,023	0,96	44,9%	55,1%
Totale	833	0,000	0,99	46,2%	53,8%
	Sign.,024				

Tabella 1: Perdite e guadagni dopo l'estate

E' stato verificato quali abilità linguistiche presentano un deterioramento maggiore dopo l'estate. Gli studenti con BES registrano un calo significativo nei testi di comprensione della lettura, mentre non risulta significativo il calo nelle abilità lessicali.

Per lo status socio-economico e culturale, le correlazioni non risultano significative per gli studenti con BES (Tab. 2), quindi la perdita nelle abilità linguistiche dopo l'estate non risulta collegata allo status professionale o ai livelli di istruzione dei genitori.

	SLL		N
	C.Pearson	Sig.	
PARED	0,018	0,883	67
HISEI	-0,041	0,747	63

Tabella 2: Correlazioni PARED e HISEI con il SLL

E' stata verificata una associazione significativa solo per due attività estive: i viaggi estivi e i tempi di svolgimento dei compiti estivi. Gli studenti con BES che non hanno viaggiato, osservano un evidente calo delle abilità. Non emerge una associazione significativa tra l'aver svolto o meno i compiti estivi e il

cambiamento delle performance dopo l'estate, ma si rileva un peggioramento delle abilità degli studenti con BES quando i compiti sono stati svolti subito dopo la fine della scuola, mentre migliori risultati sono attestati per chi li ha svolti nel mese precedente il rientro, suggerendo che svolgere attività didattiche poco prima del ritorno a scuola produce effetti positivi.

Bibliografia

Alexander, K.L., Entwisle, D.R., Olson, L.S. (2001), "Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, n. 2, pp. 171-191.

Alexander, K.L., Entwisle, D.R., Olson, L.S. (2007), "Lasting consequences of the summer learning gap", *American Sociological Review*, vol. 72, n. 2, pp. 167-180.

Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J., Muhlenbruck, L., (2000), "Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review", *Society for Research in Child Development*, Ann Arbor, MI

Downey, D., Von Hippel, P., Broh, B., (2004), "Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year", *American Sociological Review*, vol. 69, n. 5, pp. 613-635.

Heyns, D., (1978), *Summer Learning and the Effects of Schooling*, New York, Academic Press Inc.

Ianes, D., Cramerotti, S., (a cura di), (2013), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuo-*

vere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n.8 6/3/2013, Gardolo (TN), Edizioni Erickson.

MIUR, (2012), DM 27/12/2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusività scolastica*.

MIUR, (2013), CM n.8 6/3/2013. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusività scolastica". Indicazioni operative*.

MIUR, (2012), Nota Ministeriale 27/06/2013. *Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 Dicembre 2012 e CM n.8 6/3/2013*.

OECD, (2012), *PISA 2009. Technical report*, OECD Publishing.

Rand corporation, (2011), *Making summer count. How summer programs can boost children's learning*.

Sabella, M., (2014a), *La perdita di apprendimento estivo: il Summer Learning Loss*, in «Education 2.0», 26 maggio 2014, disponibile all'indirizzo:

<http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/perdita-apprendimento-estivo-summer-learning-loss-40102235823.shtml> (accessibile 10 Luglio 2014).

Sabella, M., (2014b), *Le lunghe ferie della scuola italiana. E in Europa cosa si fa?*, in «Education 2.0», 18 giugno 2014, disponibile all'indirizzo:

<http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/longhe-ferie-scuola-italiana-europa-cosa-si-fa-40105226100.shtml> (accessibile 10 Luglio 2014).

Sabella, M., (in press), Primi della classe si nasce? Indagine longitudinale sul Summer Learning Loss nella scuola secondaria di I grado. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Methodological issues concerning the application of sociometric techniques to examine the social outcomes of inclusion

Elias Avramidis, Christine Kantaraki Thessalia

Department of Special Education, University of Thessaly, Volos, Greece

Vasilis Stroggilos

Department of Preschool Education, University of Thessaly, Volos, Greece

Keywords

Inclusive education, Social participation, Sociometry, Social networks, Peer groups

General description on research questions, objectives and theoretical framework

There has recently been a resurgence of studies using sociometric techniques to evaluate the social impacts of inclusive arrangements. Following a brief discussion of the three most commonly used techniques, the paper presents the outcomes of a recent review of this literature, while also discussing some pertinent methodological issues surrounding the application of these techniques.

The peer nomination approach originated by Moreno (1934) has been the most commonly used sociometric technique. It requires children to name classmates who fit a particular sociometric criterion (e.g. 'Name three classmates with whom you like to play'). Nominations may be based on positive criteria as well as negative criteria and they have generally been found to be stable over time among primary school children (Nowicki, 2003). It is common in peer research to work with a fixed number of nominations i.e. allowing pupils to give a maximum of five nominations. These nominations are subsequently totalled and form the basis for determining sociometric status. Specifically, children are positioned as 'popular' or 'rejected' with 'average', 'controversial' and 'neglected' falling between these two poles. Notwithstanding the value of such classifications, the peer-nomination method cannot be used to identify actual groups or clusters and it is possible for a child to be identified as rejected even though he or she has one or two very close friendships in the class.

An alternative sociometric technique is the 'rating scale' method, which asks each pupil to rate all their classmates on a Likert scale (i.e. degree of preference for spending time with a person). Specifically, a questionnaire is administered containing a register of all members of a class followed by a question requiring all pupils to rate all their peers (Chan and Mpofu, 2001). Rating scale studies place equal attention on each class member, therefore providing a 'whole class', multi-dimensional picture of group associations and the reasons behind them. Such studies have the capacity to illustrate the formation of social clusters within classrooms, thus offering a more coherent picture of how pupils designated with SEN are viewed and treated by their classmates. However, they also carry a significant weakness since they might reinforce existing prejudices and potentially demarcate some children as different.

A third technique is the so-called social cognitive mapping (SCM) developed by Cairns and his collaborators (Cairns et al, 1997). The technique obtains information about the nature of social networks and the relations among peers within a class by asking pupils the question 'Are there any pupils in your class who hang around together a lot? Who are they?' Responses are aggregated to generate a composite social map of the class. Therefore, in the SCM approach individuals provide information about social clusters beyond their own immediate set of friends, resulting in the identification of all peer groups in a particular network. This makes it possible to determine if a pupil is a member of a group and with whom they affiliate,

the number of peer clusters and the centrality of each cluster within the class network, and the centrality of each individual in their peer cluster.

The purpose of the study reported here was twofold. First, it was to provide an overview of the social impacts of inclusive education arrangements such as the social position pupils occupy and the social acceptance they enjoy within their class network. Second, to contrast the results produced by different sociometric techniques while also discussing wider methodological issues surrounding the application of the various techniques including some ethical concerns voiced in recent critiques (see Child and Nind, 2012).

Methodology

A review study was set up in order to present a complete and recent overview of empirical studies published in the last 14 years. Databases including ERIC, PsychINFO, and Academic Search Complete were searched for recent articles using sociometric techniques to study the subject of special educational needs (SEN) and social inclusion. Reference lists from all identified relevant articles found, meta-analyses and literature reviews (e.g. Nowicki, 2003; Bossaert et al., 2013) were searched for additional references. Moreover, the following three prominent journals in the field of special needs education were hand-searched for relevant reports. *European Journal of Special Needs Education*; *Exceptional Children*; *International Journal of Disability, Development and Education*. For this review, studies were only included if at least part of their met-

hod included the use of sociometric techniques to examine social inclusion of children with SEN. Not included were articles which employed no sociometric techniques, studies with children older than school age (e.g. adolescents), neither were studies conducted prior to 2000. To search for potential references the terms ‘pupils’, ‘students’, ‘classmates’, ‘children’, ‘peers’, ‘special needs’, ‘SEN’ were combined each time with the following terms: ‘social position’, ‘social status’, ‘social preference’, ‘peer acceptance’, ‘friendship’, ‘friendship quality’, ‘contact’, ‘relationship’.

The combination of these key terms resulted in the additional search terms resulted in 114 references. To select relevant studies for this review, a study had to conform to the following criteria:

1. Published in an international scientific journal between 2000 and 2013.
2. Contained empirical data so editorials and commentaries were excluded.
3. Focused on primary school pupils.
4. Investigated the social position of pupils with SEN within regular classes.
5. (Or/and) Investigated the established friendships of integrated pupils with SEN within the social network of their class and the quality of those friendships.

From only reading the abstract, 30 articles were rejected as irrelevant. Following careful reading of the remaining articles, another 36 were rejected based on the evaluation of their content. Finally, 22 articles proved untraceable which led to a database of 26 articles. The rejected articles did not satisfy the following criteria:

1. They focused on pupils educated in secondary or preschool education settings.
2. They did not include pupils with identified SEN.
3. They did not focus on the social position or the friendships of pupils with SEN.
4. They did not present empirical data.

Results

Strikingly, eight out of the ten identified studies utilizing the peer nomination technique produced negative results (see Bossaert et al., 2012; Frostad & Pijl, 2010; Pijl et al., 2008). It could be suggested that the peer nomination technique measures ‘popularity’ and therefore, children with SEN are more likely to be overlooked than their peers in such studies. By contrast, the rating scale technique requires all children in a class to be assessed by their peers and, therefore, might produce a more accurate picture. Similarly, the application of the SCM technique often produces neutral or even positive results (see Avramidis, 2010; Boutot and Bryant, 2005). The evidence examined in this review suggests that the peer nomination techni-

que often results in a more negative portrayal of the social position children with SEN occupy compared to the other two techniques (rating scale and SCM). Indeed, two recent studies led support to this contention: Specifically, in the Chan and Mpofu (2001) study, the rating scale method proved more suitable for ascertaining the social acceptance that pupils with SEN enjoyed than the peer-nomination technique. Similarly, in the Pijl et al (2011) study, the SCM technique revealed that pupils with SEN were equally likely to be members of the friendship clusters of their class and occupied similar levels of network centrality as their non-SEN peers.

The techniques employed cannot solely account for the results produced given the multitude of factors at play. However, combining sociometric techniques and triangulating their results with direct observations of the children's affiliation patterns might produce a fuller picture of the social relations in a class network. We contend that the field would benefit from the increased utilization of multi-method research designs (Avramidis and Wilde, 2009) encompassing a range of methods and spanning over a considerable period of time.

References

- Avramidis E. and Wilde A. (2009). Evaluating the social impacts of inclusion through a multi-method research design. *Education* 3-13, 37(4), 323-334.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S. J. and Petry K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. and Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Cairns, R.B., Gariepy, J.L., Kindermann, T. and Leung, M.C. (1997). Identifying social clusters in natural settings (unpublished manuscript). Chapel Hill: University of North Carolina, Center for Developmental Science.
- Chan S. & Mpofu E. (2001) Children's peer status in school settings: current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22(1), 43-52.
- Child S. & Nind M. (2012). Sociometric methods and difference: a force for good – or yet more harm. *Disability & Society*, 28(7), 1012-1023.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive: A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease publishing.
- Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmate

tes of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly* 26(3), 171–188.

Pijl, S. J., Frostad, P. and Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.

Pijl, S. J., Koster, M., Hannink, A. and Stratingh, A. (2011). Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education*, 14(4), 475-488.

Bisogni educativi speciali: esigenze informative e dati disponibili

A. Battisti, S. Corradini, L. Martinez

ISTAT

Keywords

Alunni con sostegno, Disabilità, BES, Inclusione, Ambiente scolastico

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Il concetto di inclusione assume grande rilevanza quando si pensa agli alunni caratterizzati da Bisogni Educativi Speciali: come è noto gli alunni con BES non sempre sono caratterizzati da una diagnosi medica o psicologica, bensì da una situazione problematica che richiede interventi individualizzati, adat-

tati alla loro situazione di difficoltà e ai fattori che la originano. Le difficoltà incontrate possono essere globali e pervasive, come nel caso dell'autismo, o più specifiche come la dislessia o i disturbi del linguaggio e possono manifestarsi a livello organico, biologico, familiare, sociale, ambientale, contestuale. Tutto ciò crea degli ostacoli all'alunno nel seguire sia la programmazione che altre forme di partecipazione sociale; la scuola si trova pertanto nella necessità di elaborare attività didattiche ed educative adeguate alle peculiarità dell'alunno acquisendo le caratteristiche di un ambiente inclusivo, al fine di favorire un reale processo di integrazione.

Un punto fondamentale è rappresentato dal concetto di programmazione personalizzata che però troppo spesso rischia di sfociare in percorsi non efficaci ai fini dell'integrazione. Laddove, infatti, tali percorsi sono interpretati come lavoro individuale svolto dall'alunno con l'insegnante di sostegno in un contesto esterno a quello della classe e quindi separato dagli altri compagni, questo può rappresentare per l'allievo un aggravio della situazione di emarginazione, già presente nel suo vissuto, oltre a costituire un'occasione di deresponsabilizzazione per l'insegnante curricolare che non partecipa in questo modo al percorso di integrazione dell'alunno con disabilità.

E' evidente che alcuni momenti di lavoro individuale con l'insegnante di sostegno possono essere necessari quanto utili, ma questi non devono diventare una prassi sistematica poiché condurrebbero lontano dal raggiungimento dell'obiettivo che resta quello della massima individualizzazione del processo educativo con la garanzia di una effettiva inclusione dell'alun-

no nella classe. A tal fine, nell'attivazione delle procedure che mirano ad una integrazione di qualità quali la diagnosi funzionale, il piano educativo individualizzato e il progetto didattico, la scuola - e in particolare l'insegnante specializzato per il sostegno - devono essere in grado di intrecciare relazioni significative con le istituzioni, gli educatori, le famiglie, gli operatori sociali e sanitari.

Al fine di incrementare i livelli di conoscenza sulla qualità dell'integrazione scolastica l'Istituto nazionale di statistica, con la collaborazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, ha implementato, a partire dal 2009, una rilevazione sull'Integrazione degli alunni con sostegno nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado, statali e non statali.

Numerosi sono gli elementi determinanti nel processo di integrazione: essi possono rappresentare indicatori della qualità dello stesso, pertanto l'indagine mira a rilevarne alcuni in un più ampio insieme di aree indagate. Queste riguardano la descrizione, in termini numerici, della tipologia di alunni con differenti problematiche presenti nelle scuole; la rilevazione di alcuni aspetti di accessibilità degli edifici scolastici, le risorse e gli strumenti tecnologici messi in campo per la costruzione di percorsi individualizzati. In particolare l'indagine campionaria indaga le caratteristiche socio demografiche ed epidemiologiche dei giovani con disabilità ai quali l'offerta formativa si rivolge.

Metodologia

La popolazione di interesse dell'indagine in oggetto è costituita dagli alunni con sostegno presenti nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali. L'indagine si svolge annualmente ed è condotta via web: è censuaria per quanto riguarda le informazioni relative alle scuole ed è, invece, campionaria per la parte relativa agli alunni con disabilità. Le informazioni relative all'indagine campionaria vengono rilasciate solo a livello ripartizionale (Nord, Centro e Meridione).

Il disegno di campionamento è a due stadi di selezione: le scuole e gli alunni con sostegno. Le unità di primo stadio, le scuole, sono stratificate per regione geografica e ordine scolastico. L'archivio di selezione per l'indagine è costituito dalla lista delle scuole primarie e secondarie di I grado in cui è presente almeno un alunno con disabilità; tale archivio è fornito dal Ministero dell'Istruzione. La dimensione complessiva del campione di scuole è stata fissata a circa 3.000 unità, per un totale di circa 10.000 alunni.

La dimensione complessiva del campione di scuole è stata distribuita tra gli strati ottenuti dall'incrocio delle variabili ordine scolastico e regione in modo da garantire che gli errori di campionamento attesi delle principali stime riferite ai diversi domini di interesse non superassero prefissati livelli.

Da ciascuno strato è stato selezionato, attraverso una procedura di estrazione casuale, un campione di scuole, con probabilità proporzionale alla dimensione espressa in termini di alunni con disabilità. Per ciascuna scuola inclusa nel campione sono

stati selezionati, a cura della stessa scuola, cinque alunni con disabilità ai quali sottoporre un questionario volto a rilevare: la tipologia di problema con annessa certificazione se presente, il livello di autonomia dell'alunno, l'utilizzo di ausili assistivi e didattici, le caratteristiche del sostegno, sia in termini di risorse che di programmazione, la partecipazione degli alunni alle attività extra-scolastiche.

E' stata poi inserita una batteria di quesiti tratti dall'ICF volti, da un lato, a rilevare i livelli di attività e partecipazione degli alunni con sostegno e, dall'altro, ad analizzare l'interazione tra condizioni fisiche e fattori contestuali. Lo strumento dell'ICF si rivela utile, in questo contesto, per evidenziare le difficoltà che gli alunni si trovano ad affrontare in diversi ambiti e offre maggiori elementi nella descrizione dei bisogni specifici della popolazione oggetto di indagine costituita appunto dagli alunni con sostegno.

Risultati

L'indagine in oggetto ha rilevato che nell'anno scolastico 2012-2013 sono circa 149 mila gli alunni con disabilità in Italia (3,2% del totale), di cui circa 84 mila nella scuola primaria (il 3,0%) e poco più di 65 mila nella scuola secondaria di primo grado (il 3,7%). Il ritardo mentale, i disturbi del linguaggio, dell'apprendimento e dell'attenzione rappresentano i problemi più frequenti nei due ordini scolastici considerati.

Il programma individualizzato, elaborato per gli alunni con bisogni educativi speciali, deve essere accompagnato dalla condivisione del percorso didattico e dei momenti di socializzazione

e prevedere una partecipazione dell'alunno con sostegno a tutte le attività scolastiche ed extra-scolastiche della classe. A tal proposito i risultati dell'indagine mostrano che gli alunni con disabilità passano la maggior parte del loro tempo all'interno della classe (24,7 ore settimanali in media per la scuola primaria e 22,4 per quella secondaria) e svolgono attività didattica al di fuori della classe per un numero residuale di ore, in media 3,7 a settimana nella scuola primaria e 4,4 nella scuola secondaria di primo grado. Se l'alunno presenta problemi di autonomia diminuiscono però drasticamente le ore di didattica in classe, segno di maggiore difficoltà di inclusione per gli alunni con limitata autonomia.

Appare evidente dall'indagine che la partecipazione degli alunni con sostegno alle attività extra-scolastiche è ancora limitata poiché quasi la metà degli alunni non partecipa. La partecipazione ai campi scuola è ancora meno frequente (nella scuola primaria il 16,1% e il 17,2% nella scuola secondaria di primo grado).

Un altro importante elemento riguarda la condivisione del progetto didattico ed educativo con le famiglie: la bassa frequenza degli incontri, esclusi GLH/GLI, evidenziata dall'indagine mostra come questo percorso sia ancora poco condiviso tra i diversi attori, che dovrebbero invece operare in sinergia ai fini di un più efficace percorso di inclusione.

Bibliografia

Booth T., Ainscow M., (2008) *L'index per l'inclusione*, Erickson, Trento.

Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci Editore, Roma.

Ianes D., Canevaro A. (2008), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento.

Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

Ianes D. (2014), *La formazione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento.

Ianes D. Biasioli U. (2005), "L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze", *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson vol. 4 n. 5.

Ianes D., Demo H., Cramerotti S. (2010), *Piano educativo individualizzato: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale, attività e interventi*, Agenzia scuola.

Istat (2013), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*.

Istat (2012), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*.

Istat, (2011), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*.

OECD (2004), *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.

Organizzazione Mondiale della Sanità (1992) *ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali*, Masson, Milano.

Organizzazione Mondiale della Sanità, (2007) *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.

UNESCO (2009), *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline*, Bangkok.

UNICEF (2013), *The state of the world's children 2013*, New York.

Il progetto TRIS e l'inclusione socio-educativa degli studenti impossibilitati alla normale frequenza scolastica

Vincenza Benigno, Giovanni Caruso, Fabrizio Ravicchio, Manuela Repetto, Guglielmo Trentin

CNR – Istituto Tecnologie Didattiche, Genova

Keywords

Homebound, Inclusione socio-educativa, Tecnologie di rete

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Spesso, problemi fisici e/o di salute, impediscono agli studenti, anche in modo permanente, di partecipare ai normali percorsi di istruzione (Taylor et al., 2008).

Per loro si rende necessario lo studio e la messa a punto di nuovi modelli di scolarizzazione basati su un uso regolare e metodico delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Jones, 2010; Covey, 2013; Scott e Pardieck 2013), e questo non solo per favorire la gestione del processo di insegnamento-apprendimento (Patterson e Tullis, 2007), ma anche la comunicazione fra i soggetti a contatto del giovane (insegnanti, compagni di classe, genitori, personale sanitario) e fra gli stessi insegnanti che nelle diverse discipline e nei diversi anni scolari avranno cura di seguire il suo percorso di studi (Wilkie e Jones, 2010). Di qui l'esigenza di approfondire in modo scientifico-sperimentale le variabili del problema e di definire un modello sostenibile di didattica inclusiva che tenga conto sia dello status dello studente, sia del ruolo che hanno le reti sociali che lo vedono al centro (Trentin, 2008; Trentin, Benigno e Repetto, 2013).

Il progetto TRIS

Nel 2013 è stato firmato un accordo quadro triennale fra MIUR (Dip. Istruzione), CNR e Fondazione Telecom Italia sul tema "Nuove Tecnologie e Inclusione Educativa per Studenti Impossibilitati alla Normale Frequenza Scolastica". Sviluppo operativo dell'accordo quadro è il progetto TRIS (Tecnologie di Rete e Inclusione Socio-educativa – <http://www.progetto-tris.it/>), coordinato dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR di Genova (ITD-CNR), e teso a favorire:

- sul piano dello studente, l'accoglienza e il suo pieno inserimento nella vita sociale della classe (Feks et al., 2001); la rimozione dei pregiudizi legati alla diversità dovuta allo stato di salute; le modalità di apprendimento collaborativo attraverso cui favorire il coinvolgimento dello studente nelle attività della classe, pur partecipandovi da casa;

- sul piano delle reti sociali, l'interazione fra i docenti del consiglio di classe finalizzata a una programmazione didattica che tenga conto della particolare situazione; le dinamiche di self-help fra tutti coloro che sono coinvolti, direttamente o indirettamente, nei processi di inclusione educativa (genitori, amici, volontari); il collegamento con le risorse educative extra-scolastiche offerte sul territorio; i processi di apprendimento mutuato/informale all'interno di comunità online (formatori, ricercatori, sociologi, operatori socio-culturali) tese allo scambio di conoscenze e buone pratiche sui temi dell'inclusione socio-educativa.

Nel progetto sono attualmente coinvolti tre Istituti Comprensivi e due Scuole Primarie di 2° Grado di Campania, Lazio e Sardegna.

Obiettivi specifici del progetto

Il progetto intende mettere a punto e sperimentare un modello technology-based di didattica inclusiva attraverso:

1. lo studio e la sperimentazione di approcci didattico-metodologici finalizzati all'inclusione dei giovani svantaggiati all'interno di processi di apprendimento attivi e collaborativi;

2. lo studio e l'allestimento di setting tecnologici (lato studente e lato aula) funzionali all'attuazione dei processi inclusivi e in grado di garantire la sostenibilità degli stessi facendo uso di tecnologie hardware e software ormai ampiamente diffuse sia a scuola, sia presso le abitazioni;

3. la messa a punto e la sperimentazione di un percorso formativo misto (formale, non-formale e informale) dei docenti di ogni ordine e grado di scuola, mirato all'uso socio-educativo delle tecnologie.

Situazioni sperimentali

TRIS prevede due differenti tipologie di situazioni sperimentali:

- la prima collocata all'interno di un biennio/triennio dello stesso ciclo di studi;

- la seconda a cavallo fra due cicli (gli ultimi anni di uno e almeno il primo del successivo) per sperimentare il passaggio di "consegne" e metodi fra consiglio di classe di "uscita" e di "ingresso".

Processo di monitoraggio

La tipica attività di monitoraggio annuale dell'attività sperimentale, condotta sia in loco, sia in rete, è sintetizzata in Figura 1.

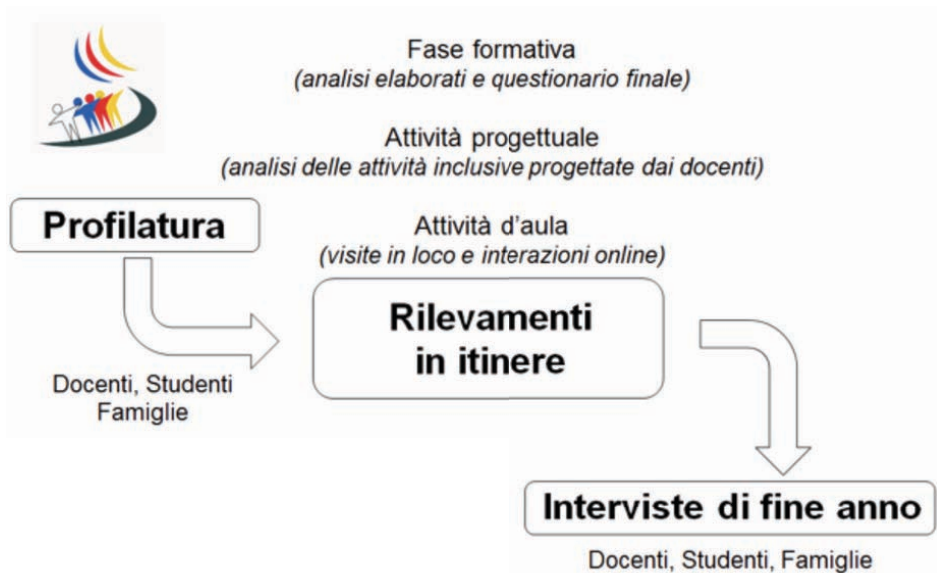


Figura 1 – Sviluppo dell'attività di monitoraggio di un'annualità di progetto.

Metodologia

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si sviluppa lungo tre principali direzioni, strettamente complementari: (a) lo studio e la sperimentazione di approcci didattico-metodologici finalizzati all'inclusione socio-educativa; (b) lo studio e la sperimentazione di settings tecnologici sostenibili per l'applicazione dei suddetti approcci didattico-metodologici; (c) la pianificazione e la sperimentazione di azioni formative per i docenti sulla progettazione, conduzione e valutazione di attività inclusive.

Lo studio di approcci didattico-metodologici finalizzati all'inclusione

Si basa sulla costituzione di un gruppo di ricerca-azione allargato comprendente sia i ricercatori dell'ITD-CNR, sia i docenti coinvolti nel progetto.

Ai docenti è assegnato il compito di ideare attività didattiche inclusive in linea con la programmazione didattica della classe. Ai ricercatori quello di capire come ottimizzarle e potenziarle con l'ausilio dei setting tecnologici pensati per il progetto.

Gli aspetti tecnologici

Il secondo asse in cui si sta sviluppando il progetto riguarda la definizione di quell'insieme minimo di tecnologie in grado di consentire uno sviluppo efficace delle attività sperimentali finalizzate a un coinvolgimento dello studente non frequentante, sia durante le lezioni e le attività scolastiche, sia nello studio a casa o comunque nell'extra-scuola (Samsonov e Harris, 2013).

Nello studio e nell'allestimento dei setting tecnologici (lato studente e lato aula/scuola) ci si è orientati verso tecnologie hardware e software ormai ampiamente diffuse sia a scuola sia presso le abitazioni (Figura 2).

In questo senso, nelle fasi iniziali della sperimentazione si è proceduto a una ricognizione sulle dotazioni e sulle abitudini di insegnanti, studenti e genitori riguardo l'uso di strumentazione tecnologica.

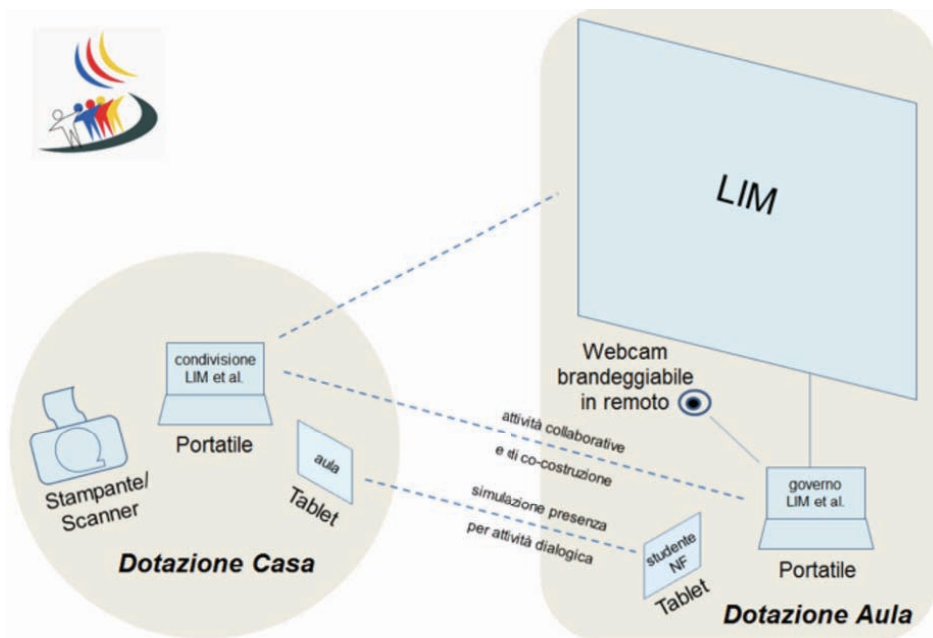


Figura 2 – Esempi di setting tecnologici per TRIS.

Il percorso formativo dei docenti

Il terzo asse portante della sperimentazione ha riguardato la formazione dei docenti, fase imprescindibile per un loro coinvolgimento operativo nelle attività sperimentali.

In questo senso il percorso formativo è stato pensato come un processo continuo, in grado cioè di accompagnare i docenti per l'intera loro partecipazione a TRIS.

Dopo una prima fase di formazione (formale) di base della durata di 5 settimane, condotta interamente in rete, il percorso procede in itinere secondo la modalità del learning-by-doing, su canali non-formali e informali, in ragione delle esigenze

specifiche di formazione dei docenti riguardo nuove tecnologie e nuove soluzioni didattiche individuate per risolvere il problema dell'inclusione dei propri studenti non frequentanti.

Tutte le attività proposte sono state costantemente tutorate a distanza da ricercatori e da tecnologi dell'ITD-CNR.

Risultati

I principali risultati del primo anno di progetto possono essere sinteticamente raccolti su due piani complementari: quello della comunicazione didattico-pedagogica e quello della comunicazione didattico-organizzativa.

La comunicazione didattico-pedagogica

Su questo piano la sperimentazione ha condotto alla:

- definizione di un modello di analisi del tipo di disagio dello studente funzionale a definire le attività di studio (individuale e di gruppo) effettivamente potenziabili attraverso l'uso delle tecnologie informatiche e di rete;
- definizione di 2-3 setting standard per l'organizzazione, presso la propria abitazione, di uno spazio-studio equipaggiato con tecnologie specifiche;
- definizione del setting tecnologico, presso la classe/scuola di appartenenza, funzionale alla partecipazione attiva dello studente alla didattica d'aula;

-- la formazione dei docenti sulla progettazione dell'uso didattico delle nuove tecnologie con finalità inclusive.

La comunicazione didattico-organizzativa

Affinché l'uso didattico delle tecnologie in presenza di un bisogno speciale, non diventasse un caso isolato da gestire sul momento e in modo parzialmente coordinato, il progetto ha condotto alla definizione di un sistema network-based di supporto all'interazione e alla collaborazione di tutti i soggetti interessati. Il sistema, in particolare, ha la funzione di supportare:

- la comunicazione e il coordinamento all'interno del consiglio di classe;
- l'organizzazione di un portfolio dello studente speciale in grado di favorire il passaggio fra un anno scolastico e il successivo;
- la documentazione formale e analitica del percorso e del processo realizzati attraverso l'utilizzo didattico delle tecnologie nelle diverse discipline;
- la comunicazione e il coordinamento fra i docenti nel momento di passaggio dell'alunno fra un anno scolastico e il successivo;
- la comunicazione della scuola con i genitori, il personale sanitario che assiste l'allievo e le risorse sul territorio;
- il supporto dei docenti nell'acquisizione di conoscenze e competenze sugli strumenti e i metodi utilizzati per l'inclusio-

ne socio-educativa, attraverso risorse per l'autoformazione e l'interazione online in comunità di pratica professionali.

Bibliografia

Covey, K. (2013). Utilizing Technology to Enhance the Educational and Social Experiences Designed for Homebound and In-Home Learners. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), Network Technology and Homebound Inclusive Education, cap. 1, pp. 1-14, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.

Fels, D.I., Waalen, J.K., Zhai, S., Weiss, P.T. (2001). Telepresence under exceptional circumstances: enriching the connection to school for sick children. In Proceedings of Interact, 8th IFIP Conference on Human-Computer Interaction, Tokyo, Japan, July 9-13, 2001 (pp. 617-624).

<http://www.ryerson.ca/pebbles/publications/fu193v6.pdf>.

HOPE - Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (2000). The Rights and Educational Needs of Sick Children and Adolescents. HOPE Charter adopted by General Assembly of HOPE in Barcelona 20th May 2000.

Jones, A. (2010). A teacher's perspective of interacting with long-term absent students through digital communications technologies. In Reynolds N. & Turcsanyi-Szabo M. (Eds.), Key competencies in the knowledge society (pp. 187-192). Berlin: Springer.

Patterson, P., Tullis, L. (2007). Guidelines for providing homebound instruction to students with disabilities. Preventing

School Failure, 51, 29-33.

<http://www.brainline.org/downloads/PDFs/Guidelines%20of%20Providing%20Homebound%20Instructions.pdf>.

Samsonov, P. Harris, S. (2013). Connecting Home-Bound Students to Their Classrooms Using Technology. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), Network Technology and Homebound Inclusive Education, cap. 10, pp. 179-187, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.

Scott, J., Pardieck, S. (2013). Technology Assisted Homebound Instruction: A Conceptual Framework. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), Network Technology and Homebound Inclusive Education, cap. 2, pp. 15-40, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.

Taylor, R.M., Gibson, F., Franck, L.S. (2008). The experience of living with a chronic illness during adolescence: a critical review of the literature. Journal of Clinical Nursing, 17, 3083-3091.

Trentin, G. (2008). La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo. Franco Angeli, Milano.

Trentin, G. (a cura di) (2012). Reti e inclusione socio-educativa: il sistema di supporto WISE. Franco Angeli, Milano.

Trentin, G., Benigno, V. e Repetto, M. (2013). The WISE Project and the Support for Social/Educational Inclusion. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), Network Technology and Home-

bound Inclusive Education, cap. 7, pp. 123-139, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.

Wilkie, K., Jones, A. (2010). School ties: Keeping students with chronic illness connected to their school learning communities. In Benzie D., Lai, K.W. & Reffray C. (Eds.), Proceedings of the New Developments in ICT and Education Conference. Amiens: International Federation for Information Processing.

La qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione e l'intervento

Nicole Bianquin, Serenella Besio

Università della Valle d'Aosta, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali

Keywords

Inclusione scolastica, Autovalutazione, Interventi migliorativi, Ricerca-azione

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Il percorso di ricerca, scandagliando il costrutto dell'inclusione scolastica e discutendo il tema della sua valutazione, mostra gli esiti di un progetto sperimentale volto a realizzare e va-

lidare una metodologia di indagine autovalutativa e di intervento, corredata da uno strumento sviluppato appositamente.

L'Università della Valle d'Aosta, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Umbria e con il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale di Terni (GLIP), un ringraziamento particolare all'Ispettrice Sabrina Boarelli, nell'anno scolastico 2009-2010, per un triennio, ha dato il via al progetto "La scuola: sistema inclusivo?". Il progetto, partendo dalla seguente domanda di ricerca "È possibile sviluppare un modello di analisi della qualità dell'inclusione scolastica che possa anche costituire un utile strumento di intervento per migliorarla?", in modo condiviso con gli attori della scuola, ha portato avanti un'indagine precisa sulla qualità dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità nella provincia di Terni, elaborando uno strumento ed una metodologia di indagine e di azione al fine di sostenere un processo di autovalutazione ed un intervento migliorativo delle scuole sulla base dei valori inclusivi.

Il progetto ha previsto, in prima istanza, uno studio e un'analisi critica della letteratura, nazionale ed internazionale, inerente i costrutti di inclusione e di qualità dell'inclusione scolastica (Ainscow, 1999; D'Alessio, 2007; Dovigo, 2007; Medeghini, 2006), includendo i più recenti documenti europei (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009; Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, 2007; UNESCO, 2009), le loro differenti declinazioni nelle culture nazionali, anche in direzione storica e le proposte di misurazione e di rilevazione della stessa attraverso gli indicatori di qualità, gli strumenti sviluppati (Unesco, 2003a-

2003b-2005; Booth, Ainscow, 2002; Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009; Canevaro, 1999-2006; Gherardini e Nocera, 2000; Federazione Italiana Superamento Handicap, 2002; INVALSI, 2005; Cottini, 2004-2008; Bondioli, 2009) e gli esiti delle loro applicazioni in chiave di analisi sperimentale e di intervento.

Successivamente, il progetto si è sviluppato in due fasi, una prima fase definita 'Sperimentale' in cui è stato costruito lo strumento, e una seconda fase definita 'di Consolidamento' in cui lo strumento è stato validato (le due fasi vengono maggiormente dettagliate nella prossima sezione). Tutto il percorso di sviluppo si è avvalso della metodologia della ricerca-azione con un coinvolgimento diretto di insegnanti e dirigenti e con un processo ricorsivo e circolare in merito alle decisioni prese e alle scelte effettuate. Sono stati formati due gruppi di lavoro, un Gruppo di Coordinamento, composto dai referenti dei partner al progetto, che aveva il compito di supervisionare il progetto e di definirne le linee generali, e un Gruppo Cabina di regia, composto da una ventina di persone provenienti, in misura diversa, dalle istituzioni coinvolte dal progetto (scuole, sanità, enti territoriali), che si è occupato operativamente di costruire lo strumento e la metodologia. Entrambi i gruppi hanno operato sia attraverso incontri in presenza sia attraverso un costante lavoro a distanza, utilizzando strumenti web, al fine di permettere una condivisione tra i referenti presenti nei gruppi ma anche al fine di favorire e supportare una continua connessione con le istituzioni di riferimento presenti nel territorio.

Lo strumento realizzato denominato Quisque (QUalità dell'Inclusione Scolastica un QUEstionario di autovalutazione), presente in un dominio pubblico www.quisque.it, è una piattaforma contenente una applicazione web, ovvero un software condiviso fruibile da qualsiasi dispositivo connesso alla rete internet, tramite un browser. Quisque è uno strumento di rilevazione e di autovalutazione in forma di questionario che ha l'obiettivo di supportare, all'interno dell'istituzione scolastica, un processo di riflessione collegiale e di autovalutazione in merito ai processi inclusivi presenti in essa, analizzando dettagliatamente i punti di forza e di criticità, al fine di implementare azioni e cambiamenti sul piano organizzativo, processuale e valutativo sulla base dei valori inclusivi.

Metodologia di ricerca

Il progetto si è avvalso della metodologia della ricerca-azione: ogni decisione presa e ogni scelta effettuata sono state il frutto di un processo ricorsivo e circolare di condivisione tra i due gruppi e le istituzioni presenti sul territorio.

Il progetto si è sviluppato in due fasi illustrate di seguito.

Nella Fase Sperimentale (a.a. 2010-2011), grazie alla predisposizione di incontri in presenza e di un continuo e costante lavoro a distanza, è stato sviluppato uno strumento per la rilevazione della qualità dell'inclusione nelle istituzioni scolastiche, una piattaforma web denominata Quisque. Questa fase ha visto il coinvolgimento diretto di insegnanti e dirigenti in ogni specifico momento del progetto: le 10 istituzioni scolastiche (32 scuole/plessi) coinvolte facenti parte del territorio provin-

ziale di Terni sono state selezionate in base a criteri di rappresentatività.

Nella seconda Fase, definita di Consolidamento, lo strumento è stato validato coinvolgendo altre istituzioni scolastiche al fine di eliminarne gli elementi legati al contesto. Tutte le istituzioni del territorio ternano (quelle ovviamente che non avevano ancora partecipato al progetto) ed alcune istituzioni appartenenti alla provincia di Perugia (22 istituzioni in tutto e 90 tra scuole/plessi) hanno analizzato lo strumento nella sua versione 'beta'; lo strumento ha dunque subito un'ulteriore modificazione alla luce di quanto emerso da questi utenti, versione 'beta1', è stato poi sperimentato anche in queste realtà ed infine elaborato nella sua ultimissima versione.

L'intervento non ha previsto solo lo sviluppo di uno strumento valido per la rilevazione della qualità dell'inclusione, ma anche la definizione di una metodologia per il suo utilizzo ai fini di un'autovalutazione da parte dell'istituzione scolastica e per iniziative di intervento in direzione migliorativa, al fine di produrre un effettivo cambiamento dell'istituzione stessa, investendo aspetti culturali, organizzativi e pedagogici implicati nel processo di trasformazione inclusiva della scuola.

Risultati

Le azioni del progetto rispetto al territorio coinvolto e in relazione a uno degli obiettivi prefissati, ovvero l'“ottenere elementi e informazioni sullo stato dell'attuazione dell'inclusione scolastica in questi territori”, sono state le seguenti:

- incontro pubblico di presentazione dei risultati generali al territorio (dirigenti e insegnanti delle scuole coinvolte nella fase sperimentale, altri dirigenti e insegnanti, rappresentanti dell'USL, degli enti locali, dell'USR);
- consegna dei risultati generali attraverso un fascicolo dettagliato all'Ufficio Scolastico Regionale e a tutti i dirigenti scolastici coinvolti.

In relazione invece all'obiettivo “definizione di conseguenti riflessioni e indicazioni per effettuare modificazioni, cambiamenti o misure di rinforzo delle istituzioni scolastiche locali sul piano organizzativo, processuale e valutativo” sono stati effettuati degli incontri individuali con le singole istituzioni scolastiche coinvolte nella fase sperimentale (in particolare ai dirigenti e agli insegnanti referenti con la presenza dell'ispettrice regionale) al fine di restituire e consegnare i risultati, attraverso un colloquio, in un profilo individuale in cui sono stati evidenziati gli elementi di forza e di criticità emersi e in cui sono state inserite proposte per implementare, modificare o rimodulare determinati processi ritenuti deficitari.

Per quel che riguarda gli outcomes di ricerca, il progetto ha permesso di identificare e validare un gruppo di indicatori per la misurazione della qualità dell'integrazione nella scuola, suddivisi in elementi di struttura, componenti di processo e variabili di risultato e di costruire uno strumento di indagine, denominato Quisque acronimo di QUalità dell'Inclusione Scolastica: QUEstionario di autovalutazione, e la sua implementazione in una piattaforma web (www.quisque.it).

Inoltre è stato possibile osservare come l'utilizzo dello strumento, uno strumento autonomo e finito che ha l'obiettivo di diffondere un'attitudine e una pratica autovalutativa all'interno delle istituzioni scolastiche, favorisca una riflessione collegiale e un forte coinvolgimento del dirigente scolastico, implementi l'identità professionale e istituzionale dei docenti e rafforzi il ruolo della scuola come soggetto creatore e diffusore di cultura sul territorio.

Ulteriori sviluppi del progetto sono previsti in termini di fruibilità della piattaforma e del relativo strumento da parte di altre realtà scolastiche presenti nel territorio nazionale e in termini di ulteriore modifica e affinamento dello strumento stesso.

Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, Odense, Danimarca.

Bondioli, A (a cura di) (2009), ERVIS Elementi per Rilevare e Valutare l'integrazione scolastica, Junior, Bergamo.

Booth, T Ainscow, M (2002), Index for Inclusion: developing and participation in schools, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, revised edition.

Canevaro, A (a cura di) (2007), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Erickson, Trento.

Canevaro, A (2006), Le logiche del confine e del sentiero, Erickson, Trento.

Canevaro, A (1999), Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap, Mondadori, Milano.

Canevaro, A (1999), "Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione", Ianes, D Tortello, M, La qualità dell'integrazione scolastica, Erickson, Trento.

Cottini, L Rosati, L (a cura di) (2008), Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo, Morlacchi, Perugia,

Cottini, L (2004), Didattica speciale e integrazione scolastica, Carocci, Roma.

D'Alessio, S (2007), "Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'"inclusive education"", L'integrazione scolastica e sociale, vol.6 n.4 pp. 342-365.

Dovigo, F (2007), Fare differenze, Erickson, Trento.

Gherardini, P e Nocera, S (2000), L'integrazione scolastica delle persone down, Erickson, Trento.

Medeghini, R (2006), Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione, Vannini, Brescia.

Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2007), Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators, OECD Publications, Paris.

UNESCO (2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, UNESCO, Paris.

UNESCO (2003a), Open file on inclusive education, UNESCO, Paris.

UNESCO (2003b), Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and vision, UNESCO, Paris.

L'utilizzo dell'ICF come sfondo integratore scientifico per i processi inclusivi. Il progetto di ricerca nazionale EDUFIBES attraverso la didattica per competenze

Paola Damiani, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino

Filippo Gomez Paloma, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università di Salerno

Dario Ianes, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano

Keywords

BES, Inclusione, Didattica inclusiva, Ricerca-formazione

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

La “questione” dei Bisogni Educativi Speciali (BES) pone diversi problemi. Oltre a quelli di tipo diagnostico-classificato-

rio (si pensi ad esempio all'individuazione di criteri di definizione che possano essere condivisi e sufficientemente rappresentativi della complessità e della dinamicità delle diverse tipologie di BES, racchiuse entro costrutti “difficili” quali DSA, ADHD, FIL,...), emergono i rischi di approcci parziali e riduttivi della persona e di derive di tipo “medicalizzante” o non pienamente inclusive, per i quali risulta essenziale porre l'attenzione alle visioni sottese a tale framework.

Compito fondamentale della pedagogia è quello di problematizzare modelli e concetti relativi alla “questione della formazione” (Margiotta, 2009), attraverso una riflessione continua sullo sguardo assunto per descrivere le persone, i contesti e il loro funzionamento, in un'ottica proattiva sempre aperta al “non ancora pensato”.

La ricerca qui presentata persegue una duplice finalità:

- 1) proporre una riflessione sulle relazioni tra ICF (OMS, 2001), BES e processi inclusivi nel contesto scuola, entro il quadro delle Competenze delle nuove Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012);
- 2) pensare e sperimentare forme di didattica che possano essere ricondotte al modello della didattica inclusiva, attraverso un percorso ricerca-azione con i docenti.

In effetti, nonostante nelle scuole si parli molto di didattica inclusiva, sono ancora pochi i docenti che sanno concettualizzarla e operativizzarla, riconducendola a modelli, principi e pratiche, fondati e documentabili, a partire dai quali attivare per-

corsi di riflessione e autovalutazione per il miglioramento della gestione delle “classi complesse”.

L'idea di BES da noi assunta non fa riferimento alle origini eziologiche dei disturbi né alle classificazioni patologiche, bensì parte “dalla situazione complessiva di funzionamento educativo e apprenditivo del soggetto, qualunque siano le cause che originano una difficoltà di funzionamento”(Ianes, Macchia e Cramerotti, 2006, p. 35).

In tal senso, riteniamo che il quadro concettuale e metodologico della nostra ricerca offra spunti di riflessione sulle relazioni tra il modello dell'integrazione/inclusione alla base dell' ICF e il modello dell'inclusione dell' Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2002; 2014). Ciò che accomuna i due modelli è sostanzialmente il cambiamento di prospettiva rispetto all'approccio medico, attraverso la visione delle fragilità non soltanto come problemi personali, quanto come prodotti del contesto culturale (Pavone, 2014). Il passaggio dai bisogni educativi speciali agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione dell'Index, pare in sintonia con il modello descrittivo dell'ICF per quanto riguarda la centralità del funzionamento del soggetto inteso come persona nella sua globalità, la cui qualità esistenziale non può essere separata dal contesto in cui vive. Ne consegue la focalizzazione sulla scuola nel suo ruolo di facilitatrice o di barriera allo sviluppo, all'apprendimento e alla partecipazione.

La ricerca, denominata EDUFIBES per il suo aggancio alle attività di educazione fisica e motoria, si fonda sul principio che,

per costruire un modello valido di individuazione dei Bisogni Educativi Speciali (di tutti) attraverso il quadro dell'ICF, sia necessario dialogare con gli attori della scuola (dirigenti, docenti, alunni, genitori) e operare secondo un modello che provi a rispondere ad una logica di relazioni possibili che si vengono a definire tra le diverse aree. Così come ci invita a riflettere la teoria dell'Embodied Cognitive Science (Gomez Paloma, 2013), è importante valorizzare la dimensione reale-esperenziale, in quanto le pratiche “ibridano” le descrizioni diagnostiche (Frattura, 2013), che non potranno mai corrispondere a visioni rigorose dell'ICF o di altri modelli.

La ricerca EDUFIBES operativizza l'estensione dall'integrazione secondo il modello ICF (centrato sullo sviluppo globale della persona) all'inclusione secondo il modello dell'Index (modello di sistema), a partire dai contesti e dalle esperienze reali delle classi coinvolte.

Intendendo l'inclusione come un “modo di pensare e di agire le relazioni” (Fornasa, 2012), un'organizzazione del contesto e della didattica per competenze pare costituire un dispositivo adeguato alla realizzazione di processi relazionali inclusivi. La dinamica delle competenze, multidimensionale ed ecologica, può consentire di comprendere la differenza tra un sostegno per l'integrazione e un sostegno per l'inclusione, poiché nell'inclusione il contesto si allarga e diventa un ecosistema ampio (Canevaro, 2014).

Metodologia

L'impianto della ricerca è stato elaborato da un gruppo di ricercatori accademici e da professionisti della scuola coordinato dal Prof. Gomez Paloma dell'Università di Salerno, con la supervisione scientifica del Prof. Dario Ianes, ed è tuttora in fase di definizione.

La sperimentazione, avviata nell'anno scolastico 2013-14, e inserita all'interno del piano di accompagnamento ministeriale per l'applicazione delle Nuove Indicazioni Nazionali, è stata condotta presso nove reti di scuole ubicate in Campania, Sicilia, Sardegna e Piemonte (per un totale di 38 scuole, 388 docenti e 4518 studenti). L'impianto metodologico, afferente al modello della Ricerca-Azione, risulta funzionale al processo inclusivo di valorizzazione delle differenze; più in particolare, la R-A partecipata si connota come un processo di co-educazione, co-sviluppo e co-trasformazione. Entro il quadro di riferimento ecologico-relazionale perde di significato osservare e intervenire sul singolo soggetto e sul suo deficit o BES concepiti in modo scollegato dalle altre componenti del campo. L'approccio per competenze offre uno sfondo per spostare lo sguardo oltre il singolo elemento che "non funziona" (Castoldi, 2009); la rilevazione delle diverse dimensioni e delle loro interrelazioni durante l'attività didattica può essere letta come "bilancio di competenze" ovvero come costellazione di fattori che interagendo possono individuare la competenza dell'allievo e della classe (Ianes, 2006). Cambiando l'oggetto da osservare (non più un elemento, bensì una relazione o reti di relazioni) devono cambiare strumenti e modalità per osservarlo.

A partire dal modello ICF, quale "forte base concettuale per la costruzione di una griglia di conoscenza del funzionamento educativo e apprenditivo" (Ianes, Cramerotti, 2013), sono stati elaborati gli strumenti originali della ricerca. Tra questi, le griglie osservative integrate, comprendenti gli indicatori degli obiettivi e delle attività riferibili alle Indicazioni Nazionali e gli indicatori per attività e partecipazione dell'ICF (suddivise per ordine di scuola), e la check list sui fattori personali, la cui definizione puntuale rappresenta un elemento di novità rispetto al modello dell'OMS. Con l'introduzione di una check list sui fattori personali più frequentemente osservabili durante le attività di Educazione Fisica (articolata in tre sezioni corrispondenti all'area del sé, all'emotività e all'autoregolazione e alla motivazione), viene offerta ai docenti la possibilità di riflettere sul ruolo centrale dei fattori personali nell'apprendimento, quali elementi contestuali ancora misconosciuti a scuola.

Gli strumenti, utilizzati dai docenti durante le attività didattiche, contribuiscono a fornire una "fotografia pedagogica" del funzionamento globale degli allievi entro una visione sistemica. L'insegnante co-evolve con l'allievo, con il contesto e con tutti i soggetti del sistema.

Risultati

I dati ottenuti sono stati inseriti in una piattaforma; sono stati utilizzati prodotti informatizzati in grado di fare emergere le interrelazioni tra i vari fattori, per la comprensione del funzionamento e delle performance degli allievi (competenze), entro

una visione ecologico-relazionale: aspetto non garantito dal “semplice” uso dell’ICF e dalla raccolta degli elementi in modo separato o giustapposto. Dalle prime analisi, è emersa la rilevanza dei fattori personali degli studenti nei processi di apprendimento ed è stata confermata la validità degli strumenti utilizzati. Un elemento di valore della ricerca in atto è riferibile alla significativa ricaduta sui docenti, in termini di sviluppo personale e professionale; gli insegnanti hanno infatti incominciato a porsi nuove domande e a sviluppare nuove consapevolezze. Gli strumenti rivelano una valenza euristica, affinando la capacità di osservazione e di comprensione delle dinamiche evolutive ed educative nei sistemi complessi (come la classe e la scuola), attraverso l’attivazione di processi riflessivi e auto-valutativi - condivisi tra colleghi e sistematici - che il protocollo sperimentale stimola e supporta.

Nel profilo dei docenti inclusivi dell’ European Agency for Special Needs and Inclusive Education si evidenzia la necessità di sostenere varie forme di autovalutazione delle competenze inclusive; il percorso di ricerca EDUFIBES si fonda sulle quattro dimensioni valoriali del profilo e presidia ciascuna delle tre componenti delle varie aree di competenza: atteggiamenti e opinioni; conoscenze; abilità specifiche.

Nell’anno scolastico 2014-15, sarà avviata la seconda fase della ricerca, focalizzata sull’impiego dei dati rilevati per il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento, entro un modello di didattica inclusiva coerente. L’inclusione come progetto di vita capace di narrar(si) e attuar(si) come differenza in una rete di saperi e pratiche in comune porta allo sviluppo

di una competenza co-evolutiva che è la capacità di stare nel cambiamento in un processo di relazioni con l’altro-con gli altri (Soli, 2014).

Bibliografia

Booth T., Ainscow M. (2002), *L’index per l’inclusione*, tr. It. A cura di Dovigo F., Erickson, Trento.

Canevaro A. (2014), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento,

Castoldi M., 2009, *Valutare le competenze*, Carocci, Roma.

Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Erickson, Trento.

Edelman G.M. (2007), *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*, Raffaello Cortina, Milano.

Fornasa W. (2012), “L’inclusione con l’Index” Documento presentato al Seminario conclusivo della Ricerca-Azione “La scuola inclusiva”- Torino, 29 Maggio 2013.

Fornasa W., Medeghini R. (2006), *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli, Milano.

Frattura L. (2013), Documento presentato al Seminario MIUR “Bisogni Educativi Speciali nella prospettiva ICF, Orvieto, 19 Novembre 2013.

Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.

Ianes D.(2006), La speciale normalità, Erickson, Trento.

Ianes D., Cramerotti S., (a cura di) (2013), Alunni con BES, Erickson, Trento.

Ianes D., Cramerotti S. (a cura di) (2011), Usare l'ICF nella scuola: spunti operativi per il contesto educativo, Trento, Erickson.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità – (2002), ICF trad. it. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute, Erickson, Trento.

Margiotta U. (2009), Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità vol. 2, Libreria Editrice Cafoscara, Venezia.

Medeghini R. (2006), Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione: analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione, Vannini, Gussago.

Pavone M. (2014), L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità, Mondadori Università, Milano.

Siegel D., Bryson T.P.(2012), 12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino, Cortina, Miano.

Soli F. (2014), “L'inclusione con l'Index”, Documento presentato al Seminario conclusivo della Ricerca-Azione “La scuola inclusiva”- Torino, Maggio, 2014

Strumenti assistivi per studenti non vedenti e ipovedenti: dalla progettazione di lezioni multimediali alla stesura di linee guida per docenti

Angela De Piano

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Ferrara

Keywords

Educazione inclusiva, Accessibilità, Disabilità visiva, Audiodescrizione, Didattica multimediale

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Con l'obiettivo di migliorare il supporto organizzativo-didattico per studenti universitari con disabilità visiva è stato avviato dall'Università di Ferrara un progetto di ricerca che ha portato alla creazione di 2 prototipi di lezioni multimediali, uno di am-

bito umanistico e uno di ambito medico-sanitario, destinati a soggetti non vedenti e ipovedenti. La progettazione di questi prototipi e il lavoro tuttora in corso vorrebbe consentire di ricavare modelli di lezioni multimediali funzionali e accessibili a studenti con tale disabilità. A questo scopo sono state altresì ricavate delle linee guida utili ai docenti degli ambiti disciplinari coinvolti per aiutarli nell'adattamento dei contenuti didattici visivi e multimediali, garantendone così l'accessibilità ai minorati della vista.

Telematica e multimedialità hanno modificato il rapporto tra disabili visivi e formazione permettendo oggi una maggiore integrazione (Quatraro, 2001). Le tecnologie assistive consentono di svolgere più facilmente molte attività didattiche (Besio, 2005) e strumenti come la sintesi vocale o la funzione zoom per ingrandire i testi garantiscono l'accesso a molte fonti scritte di tipo digitale. Il problema maggiore rimane quello dei contenuti visivi, ancora poco accessibili. In ambito didattico questi contenuti hanno acquisito un ruolo importante e spesso i docenti inseriscono slide, filmati o immagini a supporto delle lezioni (Calvani, 2007). Tecnologie come le LIM, basate fortemente sulle immagini e diffuse nelle scuole grazie ad iniziative ministeriali (a loro volta sollecitate dall'UE), non solo richiedono nuove capacità agli insegnanti (Rivoltella, Ferrari, 2010), ma rendono più urgente il problema dell'accessibilità dei contenuti multimediali per disabili visivi. Questo ha generato una riflessione importante sull'impegno richiesto agli insegnanti nell'adattare i contenuti per gli studenti disabili e nel porsi con la giusta sensibilità nei loro confronti (Canevaro 2007). I

prototipi sono stati quindi realizzati cercando di ricavare non solo soluzioni per una buona accessibilità ma anche spunti e indicazioni per aiutare i docenti nell'adattamento dei contenuti. L'accessibilità di un prodotto da parte dell'utente si lega infatti alle capacità di chi lo progetta e lavora alla sua realizzazione (Norman, 1995).

L'aspetto tecnologico, comunicativo e didattico dei prototipi è stato curato con l'obiettivo di individuare percorsi efficaci e didatticamente significativi¹. Sia durante la fase di progettazione che durante la stesura delle linee guida si è fatto riferimento alle indicazioni della letteratura nazionale ed internazionale riguardanti l'accessibilità del web, la descrizione testuale e l'audiodescrizione di immagini e filmati. E' stato necessario conoscere le indicazioni sull'accessibilità della rete (Diodati, 2007) e a tal proposito hanno dato utili spunti le direttive del WAI (Web Accessibility Initiative) per rendere le informazioni navigabili e comprensibili da parte di ogni utente (Caldwell et al. 2008).² Per far questo occorre scrivere in modo chiaro, fornire informazioni di orientamento (mappe del sito, descrizioni sulla destinazione dei link, etc), rendere evidenti i meccanismi di navigazione e creare documenti fruibili anche da non vedenti, cosa che comporta la necessità di fornire equivalenti testuali in sostituzione dei messaggi visivi. Per questo è risultato importante documentarsi sulla letteratura riguardante la descrizione testuale e l'audiodescrizione (Antifona, 2001; Farina, 2009) e si è fatto riferimento a pubblicazioni internazionali come le linee guida di Joe Clark, esperto in accessibilità di documenti multimediali, utili per tradurre immagini e filmati in te-

sto (Clark, 2001). Altre indicazioni provengono dalla Independent Television Commission (ITC, 2000) organizzazione britannica di consulenza radiotelevisiva che ha redatto per la televisione inglese regole per l'audiodescrizione dei programmi. Molto importanti sono state anche le varie disposizioni volte a garantire l'e-inclusion e l'accesso alle tecnologie, una fra tutte la Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone disabili.³

L'analisi sullo stato dell'arte ci ha consentito di curare in modo adeguato la realizzazione dei prototipi ed in seguito di ricavare le linee guida specifiche per l'ambito formativo.

Metodologia e Risultati

Il primo prototipo appartiene all'ambito umanistico e rappresenta una lezione multimediale di storia del teatro; il secondo riguarda l'ambito fisioterapico, nello specifico la metodologia della riabilitazione. La scelta di quest'ultimo settore è risultata particolarmente importante poiché gli studenti con disabilità visiva scelgono spesso Corsi di Laurea in Fisioterapia per le buone prospettive di inserimento nel lavoro⁴.

In entrambe le lezioni sono stati inseriti materiali differenti: testi, immagini, video, link di approfondimento. Dal punto di vista tecnologico sono costituite da pagine web in html, soluzione che le rende accessibili da qualsiasi browser, compatibili con gli screen readers e ben integrate con i software di ingrandimento. Altro vantaggio riguarda il testo alternativo alle immagini: per inserire le descrizioni testuali è possibile usare un campo del linguaggio html chiamato testo alternativo non visi-

bile nella visualizzazione classica ma percepito dagli screen readers.

I prototipi sono stati sperimentati su studenti con disabilità visiva e l'analisi dei dati ottenuti attraverso appositi questionari somministrati dopo la fruizione, ha permesso di valutare i prodotti dimostrandone l'accessibilità e l'efficacia didattica senza far emergere differenze particolari tra non vedenti e ipovedenti. I partecipanti hanno usato i loro pc supportati da screen readers⁵ e da zoom per l'ingrandimento. Come browsers sono stati usati Chrome, Firefox e Explorer (solo quest'ultimo ha dato qualche problema di lentezza ma niente di rilevante).

L'analisi dei dati ha evidenziato una buona confidenza con le tecnologie e la presenza di strumenti aggiornati da parte dei partecipanti: ciò ha reso scorrevole la fruizione e accessibili le lezioni. Dati positivi hanno riguardato anche l'efficacia didattica: sono state inserite nel questionario domande volte a verificare questo aspetto ottenendo buoni risultati. Dalle risposte si evince che i contenuti sono stati ben compresi rimanendo impressi nella mente degli studenti: era un obiettivo importante, ossia verificare se tramite una lezione multimediale supportata da un corretto linguaggio e da descrizioni testuali e audiodescrizioni di rinforzo, fosse possibile per uno studente con tale disabilità apprendere correttamente i contenuti, compresi quelli di natura visiva. Dati positivi hanno riguardato anche il livello di gradimento delle lezioni (8 su scala 1-10), mentre poche sono state le criticità: gli utenti non vedenti hanno però insistito sull'importanza di segnalare ogni passaggio del percorso comunicativo multimediale senza dare nulla per sconta-

to: solo così si permette all'utente di orientarsi in ogni momento.

Dai risultati ottenuti con la sperimentazione e dalla letteratura di riferimento si sono ricavate linee guida utili per adattare i contenuti didattici visivi e multimediali. Tale procedura non va svolta arbitrariamente e vanno seguiti precisi accorgimenti: non bastano conoscenze disciplinari ma il docente deve mettere in atto azioni aggiuntive che solitamente non adotta con alunni normodotati (West Virginia University, 2004).

Si sintetizzano qui alcune delle numerose indicazioni ricavate per i contenuti appartenenti all'ambito umanistico e medico-sanitario. Il linguaggio usato innanzitutto deve essere molto preciso evitando ambiguità: i termini con più significati vanno contestualizzati comunicandone il senso esatto. E' consigliabile non usare pronomi se non quando è ben chiaro a chi o a cosa il pronome si riferisce. In sostanza il linguaggio deve permettere di capire posizioni, orientamento, riferimenti; non vanno usate espressioni come questo, quello e così via. E' utile nel creare un testo alternativo cominciare con il contesto per creare un'ambientazione nella mente dell'ascoltatore, poi proseguire con la descrizione del contenuto principale e infine terminare con i dettagli. In un filmato le audiodescrizioni vanno inserite in modo da non sovrapporsi ai dialoghi o a elementi sonori importanti, e anche la voce utilizzata va controllata parlando in modo chiaro e con una velocità appropriata. Le descrizioni inoltre devono essere obiettive evitando interpretazioni personali o censure. Negli ambienti multimediali occorre poi

fornire segnali di orientamento poiché la probabilità di perdersi durante la navigazione è più alta.

Attraverso la progettazione dei prototipi si è agito dunque con lo scopo di ricavare modelli di lezioni multimediali accessibili agli allievi ma anche funzionali per gli insegnanti. La sperimentazione ha dato ottimi risultati ma le linee guida ricavate finora non valgono per tutti gli ambiti disciplinari. Si è deciso dunque di lavorare nell'attuale fase alla realizzazione di linee guida specifiche per materie scientifiche (Gould et al., 2008), le STEM (Science, Technology, Engineering and Math), con un focus sulla Matematica, materia il cui adattamento per non vedenti risulta ancor'oggi complesso.

Bibliografia

Antifona, C. (2001), L'audiodescrizione. Uno strumento per l'integrazione sociale del non vedente, Tesi di Laurea, Corso di Laurea in Sociologia della Comunicazione, Università degli Studi di Roma La Sapienza

Besio S. (2005). Tecnologie assistive per la disabilità., Lecce, Pensa MultiMedia.

Caldwell, B., Cooper, M., Reid, L. G., & Vanderheiden, G. (2008), Web Content Accessibility Guidelines 2.0 (WCAG 2.0), World Wide Web Consortium, Url: <http://www.w3.org/TR/WCAG20/> (ultima consultazione settembre 2014)

Calvani A. (2007), Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una scuola dell'apprendere. Milano, Franco Angeli

Canevaro A. (2007), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana, Trento, Erickson.

Clark, J. (2001), Standard techniques in audio description, Url : <http://joeclark.org/access/description/ad-principles.html> (ultima consultazione settembre 2014)

Diodati M. (2007). Accessibilità. Guida completa. Milano, Apogeo.

Farina, M. (2009), Dall'audio all'audiodescrizione: realizzazione del dvd "Il treno per il Darjeeling" accessibile per non vedenti, Tesi di Laurea, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Ferrara

Gardner, H. (1995) L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica, Milano, Anabasi

Gould, B., O'Connell T., Freed, G., (2008), Effective Practices for Description of Science Content within Digital Talking Books, The WGBH National Center for Accessible Media, WGBH Educational Foundation, Url: http://ncam.wgbh.org/experience_learn/educational_media/stemdx (ultima consultazione settembre 2014)

ITC - Independent Television Commission (2000), Guidance on Standards for Audio Description, Url:

http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/itc_publications/codes_guidance/audio_description/index.asp.html (ultima consultazione settembre 2014)

Liberali, L., (2010) Linee Guida per la produzione di documenti elettronici accessibili e fruibili da studenti non vedenti e non vedenti, Unileo 4 light, Leo Club Italiani, E-book.

Norman, D. (1995), Le cose che ci fanno intelligenti, Milano, Feltrinelli.

Quatraro A. (2001), Tecnologia e integrazione dei disabili visivi e dei pluriminorati. Guida per l'approccio all'informatica, Monza, Biblioteca Italiana Ciechi.

Rivoltella P.C., Ferrari, S., (2010), A scuola con i media digitali, Milano, V&P

Salzhauer A. E., Hooper V., Kardoulis T., Stephenson K. S., Rosenberg F. (1996), AEB's Guidelines for Verbal Description, Art Education for the Blind, Url: <http://www.artbeyondsight.org/handbook/acs-guidelines.shtml> (ultima consultazione settembre 2014)

Secchi L. (2004). L'educazione estetica per l'integrazione. Roma, Carocci

West Virginia University (2004), Strategies for Teaching Students with Vision Impairments, Eberly College of Arts and Sciences, Url: <http://statelibrary.ncdcr.gov/lbph/Teach%20strat%20VI.doc> (ultima consultazione settembre 2014)

1 Sono stati programmati interventi in 3 ambiti integrati tra loro: comunicativo (come descrivere le informazioni veicolate attraverso la multimedialità), didattico (impostare una corretta metodologia per le lezioni e valutarne l'efficacia in termini di apprendimento) e tecnologico (individuare la tecnologia migliore in termini di accessibilità a supporto delle lezioni realizzate). L'aspetto tecnologico, seguito dai ricercatori del Dipartimento di Ingegneria dell'Università di Ferrara, non è descritto dettagliatamente in questo contributo.

2 Il WAI è una sezione del World Wide Web Consortium (W3C): si tratta di un'organizzazione che ha l'obiettivo di sviluppare tutte le potenzialità del web rendendolo accessibile a tutti.

3 Cfr: <http://www.governo.it/backoffice/allegati/42085-5202.pdf>

4 Per questo alcune università, come quella di Firenze, hanno istituito in questo Corso di Laurea una riserva di posti per disabili visivi. Proprio la collaborazione con l'Università di Firenze ci ha permesso di sperimentare il secondo prototipo su disabili visivi iscritti al Corso di Laurea in Fisioterapia.

5 Soprattutto Jaws, software di Microsoft: il testo viene letto da una voce artificiale o inviato al display braille.

Yoet dice la sua: prendersi cura dei ragazzini migranti in un servizio pubblico di neuropsichiatria infantile

Alessandra Galizzi

Interlab – Laboratorio di Pedagogia Speciale e Interculturale.
UONPIA - A.O. Bolognini Seriate

Keywords

Adolescenza, Migrazioni, Resilienza, Ricongiungimenti familiari

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Nel luglio 2013 ricevo la telefonata di un insegnante: è molto preoccupato perché nella classe di cui è coordinatore è stato inserito in corso d'anno un ragazzino moldavo che ancora dopo quattro mesi di scuola non dice una parola. Né con gli inse-

gnanti né con i compagni. Il professore ha cercato in tutti i modi di avvicinare Yoet ma gli scarsi risultati ottenuti l'hanno spinto a chiedere aiuto pensando alle richieste dell'ultimo anno del ciclo: l'orientamento per la scuola superiore e agli esami di terza media.

Come tutti i servizi di NPI, anche quello dell'Azienda Bolognini non fornisce un aiuto diretto agli insegnanti, a meno che questo non faccia parte della presa in carico sanitaria di un minore. Tuttavia il polo di Trescore, quello dei quattro dell'Azienda con la più alta percentuale di invii di bambini e ragazzini stranieri, da otto anni offre una consulenza diretta agli insegnanti, oltreché un intervento sperimentale per i genitori e i ragazzini. Tutto questo a partire da una lettura preliminare delle difficoltà segnalate come appartenenti alla condizione di “migrante”.

Interpretando i ricongiungimenti familiari come “migrazioni forzate” si possono comprendere e leggere molte delle difficoltà che i bambini e i ragazzini manifestano. Una ricostruzione ricca e narrativa dell'esperienza dell'approdo nel nostro paese non per averlo scelto ma perché si deve, perché altri l'hanno scelto al posto loro, aiuta gli insegnanti a riconfigurare il loro quadro interpretativo e quasi sempre ad avviare una ristrutturazione dell'intervento sia sul piano didattico che educativo.

A questo proposito trovo anche utile il riferimento al concetto di violenza strutturale, col quale s'intendono gli effetti iatrogeni prodotti da ordinamenti sociali caratterizzati da profonde disuguaglianze. In questa prospettiva possiamo leggere gli in-

serimenti scolastici effettuati fuori da alcuna specifica consapevolezza della condizione di migrante e del processo migratorio come una forma di violenza strutturale tra i cui effetti vedo la crescita degli invii ai servizi di salute mentale, fenomeno che riguarda tanto i minori quanto gli adulti.

E' per questo motivo che la richiesta del professore viene accolta dando ascolto innanzitutto all'urgenza espressa in quella telefonata di fine luglio. Insieme alla Neuropsichiatra che raccoglie l'invio e apre la cartella clinica procediamo ad una prima lettura della storia di Yoet e della sua famiglia: la migrazione lavorativa della madre a partire da quando il bambino aveva quattro anni ha segnato profondamente l'infanzia del bambino che è cresciuto con i nonni paterni, il padre e il fratello maggiore. Per sette anni la madre non è potuta rientrare in Moldavia perché era senza un permesso di soggiorno regolare; quando l'ha ottenuto ha ricongiunto il marito e Yoet. La migrazione in Italia è stata per Yoet un evento subito che gli ha imposto una separazione dal fratello maggiore, in quel momento studente universitario, che nel corso degli anni di vita moldava era stato il suo punto di riferimento affettivo, e un nuovo ed inedito assetto familiare mai sperimentato in precedenza: una vita a tre con i due genitori ma in un paese sconosciuto con codici linguistici e socio-culturali da imparare a decifrare e ad interpretare. Tutto questo rendeva comprensibile una posizione di chiusura che tuttavia era preoccupante e che poteva accentuare ulteriormente il processo di autoesclusione in atto.

Pensiamo quindi a un intervento a triplo raggio per intervenire a favore di Yoet, dei suoi genitori e dei suoi insegnanti.

Non una valutazione diagnostica, ma un impegno a fianco di Yoet e della sua famiglia[], consapevoli che «il disturbo deriva dalla rottura di una serie di variabili che hanno cessato di compensarsi» (Manzano, Palacio Espasa, 1998, p: 158) procediamo con la lettura e l'interpretazione condivisa di alcuni passaggi nodali della storia familiare che possa produrre l'elicitazione progressiva delle competenze dei soggetti coinvolti.

Metodologia

Il progetto di lavoro ha compreso un intervento educativo domiciliare settimanale a favore di Yoet, colloqui mensili con i genitori e incontri periodici con gli insegnanti.

Ci accostiamo a Yoet con una modalità non invasiva che si muove sulla sua realtà e sui suoi bisogni per introdurre poco alla volta elementi di decodifica affettivi e socio-culturali e dare spazio ai suoi desideri. Questo è stato il focus dell'intervento all'interno del quale Yoet ha saputo e potuto comunicare le difficoltà della sua relazione con la madre e l'ambivalenza del suo desiderio sullo stare qui o tornare in Moldavia.

Nel corso degli incontri rivolti ai genitori questi – messi nella «condizione di potersi raccontare» (Quaranta e Ricca 2012: p.141) – hanno potuto esprimere e iniziare a rielaborare le fatiche sperimentate nel corso del processo migratorio: l'andare in un paese straniero, il restare da soli, l'assunzione necessaria di ruoli dell'altro genere (il mantenimento economico della famiglia in carico alla madre in Italia/ la cura dei figli in carico al padre in Moldavia), la fatica di mantenere il contatto nella distanza spaziale e temporale, la difficoltà di riconoscersi do-

po tanto tempo passato lontani, i tentativi di rimodularsi reciprocamente, la fatica di affiancare un figlio in un percorso scolastico in un'altra lingua e in un'altra cultura. Questo ha significato sia per Yoet che per i suoi genitori la ricerca di un punto di equilibrio tra le aspettative della scuola moldava, erede dei sistemi scolastici sovietici, e quelle della scuola italiana, meno richiestiva sul versante degli apprendimenti ma molto di più su quello delle relazioni.

Durante l'anno dell'intervento il padre di Yoet ha provato a cercare un lavoro senza però riuscirci decidendo quindi di rientrare in Moldavia. Il fallimento del suo personale progetto migratorio ha costituito per il figlio un'ulteriore separazione e riassetto relazionale ed abitativo: da fine marzo lui e la madre si sono trasferiti a vivere nella casa dell'anziana di cui la signora si prende cura come badante.

Mentre scrivo Yoet è tornato in Moldavia per l'estate. Non sappiamo ancora se tornerà in Italia per proseguire gli studi qui (si è iscritto ad un IFP per cuochi) o se resterà in Moldavia.

Risultati

Yoet ha superato gli esami di terza media utilizzando perlopiù il registro scritto. Anche grazie al nostro aiuto gli insegnanti hanno saputo differenziare le richieste da porre al ragazzo così da valorizzare comunque le sue competenze. Soltanto al termine della "prova orale" hanno richiesto che Yoet parlasse, cosa che è riuscito a fare, al di là delle sue stesse aspettative, seppure a bassissima voce e ad altissima velocità.

Ovunque si dispiegherà il percorso di vita di Yoet, crediamo che si sia avviata la costruzione di quella resilienza che «non è una caratteristica interna all'individuo né solo legata all'ambiente, ma dipende sia dai tratti peculiari di una persona che dal contesto intorno a lei e sottolinea gli aspetti più maturi dell'io» (Bruni, 2007: p. 69).

I genitori infatti sembrano avere compreso che le decisioni che riguardano la vita di Yoet, come i trasferimenti tra i paesi, oppure la scelta della scuola superiore, possono essere prese in modo fruttuoso e sostenibile nel tempo solo se anche Yoet può "dire la sua". E se la può dire parlando, anziché rifiutandosi di farlo.

Bibliografia

Baldi, F. (2011), *Dinamiche transculturali e soggettività di confine nei luoghi della cura*, Cantagalli, Siena.

Bruni, C. (2007), *Ascoltare altrimenti. Adolescenti stranieri a scuola*, Franco Angeli, Milano.

Manzano, J., Palacio Espasa, F. (a cura di) (1998), *Curare il bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.

Quaranta, I., Ricca, M. (2012), *Malati fuori luogo*, Raffaello Cortina, Milano.

Sironi, F. (2010), *Violenze collettive*, Feltrinelli, Milano.

Zoletto, D. (2007), *Straniero in classe*, Raffaello Cortina, Milano.

**“Inclusiva–mente, storie di qui e lì”
Un’esperienza con gli alunni stranieri**

Chiara Gemma, Andrea Poli

Università di Bari

Keywords

Intercultura, Dialogo, Incontro, Inclusione

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Il contributo presenta un’esperienza di pratica inclusiva rivolta a quattro classi di seconda primaria dell’I.C. “Balilla – Imbriani” di Bari costituite da 85 alunni di cui 13 provenienti da altre culture (Mauritius, Cina, Filippine, Argentina) per i quali erano necessarie azioni miranti al riconoscimento e all’arricchimento delle identità culturali da promuovere non in un ar-

co di tempo limitato, ma durante l’intero anno scolastico 2013/2014.

Si è inteso il processo inclusivo come messa in atto di una progettualità in grado di favorire la costruzione di un quadro di consapevolezze culturali, di responsabilità sociali, di cittadinanza attiva ed aperta. Sono stati pertanto individuati i seguenti obiettivi: promuovere ed instaurare negli alunni un atteggiamento di fiducia nei confronti dell’ambiente che li accoglie; favorire la formazione di conoscenze e atteggiamenti che inducono a stabilire rapporti dinamici tra le culture; creare un clima di accoglienza tale da ridurre il disagio dell’inserimento nel nuovo contesto; sostenere un clima relazionale nella classe favorevole al dialogo, alla comprensione e alla collaborazione, intesa non solo come accettazione e rispetto delle idee e dei valori delle culture “altre”, ma come rafforzamento della propria identità culturale, nella prospettiva di un reciproco cambiamento ed arricchimento.

Se lo straniero (Simmel, 2003) è definito come un viandante “che oggi viene e domani rimane”, il cosmopolitismo diviene allora patrimonio interculturale. La categoria del “lontano” scompare, tutto si fa “vicino”, coinvolge, riguarda, chiama ad esaminare criticamente le proprie convinzioni e le opinioni alla luce dei bisogni e delle aspirazioni umane più universali.

L’inclusione non matura spontaneamente, non è il prodotto di sollecitazioni emotive o richiami moralistici all’alterità diversa; non è il “didattismo” di chi fa sermoni sulla tolleranza e l’amore per il prossimo, non è il pacifismo celebrativo, ma si

fonda su un processo di conoscenza di bisogni, aspirazioni, attese. Essa è “altruità”, è co-costruzione di un “noi” non determinato dalla semplice somma degli “io”, ma creazione di situazioni intellettuali ed operative entro le quali ogni differenza può essere riconosciuta nel suo diritto ad esserci poiché fondata sulla ricerca degli arricchimenti condivisi.

Metodologia

Si sono proposti itinerari didattici che pongono in primo piano l'importanza delle componenti socio-affettive nei processi di sviluppo cognitivo, valendosi di occasioni di apprendimento attraverso attività “ludiformi” quali: percorsi interdisciplinari tematici; brainstorming: coinvolgimento attivo degli alunni nell'individuazione dei temi di ricerca con particolare attenzione alle rappresentazioni mentali degli alunni, all'ascolto e alla valorizzazione delle differenze; cooperative learning: creare condizioni di apprendimento cooperativo che prevedono momenti di gioco, di attività pratiche, di dialogo, di condivisione; tutoring; circle – time; T-Group; role playing; utilizzo delle TIC (piattaforma e-twinning).

Gli interventi, che hanno privilegiato un approccio bilingue, grazie anche al prezioso intervento di una tirocinante frequentante la Facoltà di Lingue e Letterature straniere dell'Università degli Studi di Bari, sono stati così strutturati:

FASE PRELIMINARE: incontro con le famiglie, distribuzione del POF e del vocabolario contenente le parole dell'accoglienza tradotte nelle lingue di provenienza; presentazione de-

gli alunni e compilazione di una griglia di osservazione in ingresso.

I GIORNI DEL GIOCO: scambio di semplici manufatti realizzati dai bambini (Swap party), esecuzione di giochi tradizionali italiani, cinesi, filippini e spagnoli, tour virtuale con Google Earth.

I GIORNI DELLA MUSICA: alla scoperta dei suoni del mondo attraverso l'utilizzo delle TIC, costruzione di strumenti musicali con l'utilizzo di bottiglie e bicchieri di plastica e piatti metallici, ascolto di melodie tipiche cinesi, filippine, mauriziane, partecipazione all'evento “I tamburi per la pace” in occasione della giornata mondiale contro i razzismi.

I GIORNI DEL COLORE E DELL'ARTE: disegnare e colorare attraverso differenti tecniche grafico – pittoriche il volto dei propri compagni, alla scoperta delle strutture e delle case mauriziane e cinesi, sacchetti delle emozioni.

Muovendo da tale esperienza, si è constatato che quanto maggiore è la complessità sociale, tanto più pressante è l'esigenza di individuare e convalidare modelli di inclusione scolastica che, tenendo conto delle diverse esperienze europee ed internazionali, sappiano sperimentare metodologie e buone prassi da diffondere e consolidare. La scuola, oggi più che mai, ha il rinnovato compito di educare ad una nuova forma di cittadinanza, ovvero di educare all'inclusione attraverso le conoscenze delle diverse identità culturali, a partire dalla propria, riconoscendone i punti di interazione e di integrazione con le altre, senza mai rinunciare al confronto costruttivo.

Risultati

I risultati hanno fatto emergere che l'attenzione all'inclusione nel suo significato più ampio, significa accogliere tutte le diversità nello stesso modo e con la stessa considerazione: si è posto ascolto ai bambini reali che sono portatori di viaggi, progetti, storie e condizioni di vita differenti, che hanno lingue, appartenenze, riferimenti culturali e religiosi propri. Ed ancora che la diversità come categoria generale, di significato pedagogico, oltre che sociale e culturale, ha formato tutti gli alunni, oltre che docenti e ricercatori, al rispetto delle biografie personali, alla presa in considerazione dei bagagli di esperienza e di conoscenza. La spinta all'inclusione non deriva solamente da riflessioni pedagogiche ma è scaturita da dinamiche reali, pressanti e coinvolgenti; riconoscendo la specificità dei bisogni ed agendo nella cornice culturale di un modello scolastico integrativo ed interculturale valorizzante le diversità, la scuola si è dotata di una progettualità attiva adeguata che ha consentito di gestire un'accoglienza di qualità, attenta ed efficace, individuando dispositivi e percorsi non rigidi e burocratici ma flessibili ed operativi in grado di accrescere nella pluralità di lingue e culture.

Bibliografia

AA.VV. (2002), *Un libro lungo un mondo*, Giunti, Bari.

AA.VV. (2008), *Una scuola plurale. La presenza degli alunni stranieri in Puglia (anno del dialogo interculturale)*, 2008.

AA.VV. (2009), *Insieme a scuola. Classi multietniche e processi di integrazione a Milano*, Bruno Mondadori, Milano.

Ambrosini, M (2010), *L'immigrazione al futuro: giovani di origine immigrata in cerca di identità*, in Ambrosini M., Richiesti e respinti. *L'immigrazione in Italia. Come e perché*, Il Saggiatore, Milano.

Ambrosini, M (2010), *Una ricerca su socialità e integrazione dei giovani di origine immigrata*, in Ambrosini, M, Abbatecola, E (a cura di), *Famiglie in movimento. Separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*, Il Melangolo, Genova.

Anolli, L (2011), *La sfida della mente multiculturale: nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano.

Bertolini, P (1983), *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna.

Booth, Ainscow, T, M (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

Caneva, E (2011), *Mix Generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, FrancoAngeli, Milano.

Colombo, E (2010), *Figli di migranti: identificazioni, relazioni, pratiche*, Utet, Torino.

Demetrio D., Favaro, G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.

Favaro, G (1998), Bambine e bambini di qui e d'altrove, Guarini, Milano.

Ianes, D (2005), Didattica speciale per l'integrazione, Erickson, Trento.

Loos, S (1998), Il giro del mondo in 101 giochi, Abele, Torino.

Loos, S (1991), Novantanove giochi cooperativi, Abele, Torino.

Maniotti, M(1997), Il mondo in gioco. Percorsi ludici e repertorio di giochi per l'educazione interculturale, Abele, Torino.

Miur (2012), Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale 2010-2011, Roma.

Miur (2012), Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2011-2012, Ufficio di Statistica, Roma.

Monceri – Gili, F,G (2009), Comprendersi o no: significati e pratiche della comunicazione interculturale, Aracne, Roma.

Miur (2006), Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Roma.

Simmel, G (2003), Lo straniero in ventura e sventura della modernità. Antologia degli scritti sociologici, a cura di P. Alfieri e E. Rutigliano. Bollati Boringhieri, Torino.

Santerini, M (2011), Le seconde generazioni tra integrazione ed esclusione, in «libertà civili», Vol.1, pag 20-29.

Vigna-Bonan, C,E (2011), Multiculturalismo e interculturalità. L'etica in questione, Vita e Pensiero, Milano.

Il co-teaching: il valore della collaborazione tra docenti nell'educazione inclusiva

Elisabetta Ghedin, Diego Di Masi, Debora Aquario

Università di Padova, Dipartimento FISPPA

Keywords

Co-teaching, Inclusive education, Collaboration

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

L'obiettivo di questo paper è esporre i risultati di una ricerca condotta in una scuola primaria di Padova con lo scopo di implementare un modello di co-teaching (Ghedin et al., 2013), inteso come pratica condivisa di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione tra insegnanti che lavorano con un

gruppo eterogeneo di studenti che apprendono insieme (Friend e Cook, 2007, Murawski, 2003, Ghedin, 2009).

L'attuale linea sostenuta da molti sistemi di istruzione europei infatti, va nella direzione di promuovere un approccio collaborativo tra gli insegnanti della classe e l'insegnante di sostegno il quale non solo ha la funzione di sostegno individualizzato per gli studenti con disabilità, ma esercita un ruolo proattivo nel migliorare la capacità delle scuole di superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Forlin, 2001). Nel contesto italiano in particolare, la L. 104/92 considera l'insegnante di sostegno "contitolare" di classe alla pari con i docenti curricolari "Profilo del docente specializzato" (decreto 30 settembre 2011). Nella pratica inoltre, sempre più gli insegnanti curricolari si trovano a far fronte alla diversità nelle loro classi e alla necessità di sviluppare nuovi approcci all'insegnamento, per supportarli nel loro duplice ruolo: quello di insegnare e quello di creare un positivo ambiente di apprendimento (Conderman et al., 2008; Nevin et al., 2009; Villa et al., 2004). Tutto questo fa del contesto italiano, nella teoria, un contesto ideale per l'implementazione del co-teaching considerato anche uno dei pilastri dell'educazione inclusiva (UNESCO, 1994). La European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2003) definisce il co-operative teaching come uno dei cinque approcci educativi che sembrano essere efficaci nell'educazione inclusiva (Saloviita e Takala, 2010). La riflessione che qui proponiamo intende quindi, promuovere un modello di co-teaching per l'educazione inclusiva in cui la dimensione che viene valorizzata è l'attenzione alla

collaborazione intesa come relazione autentica di partecipazione che può divenire modello per tutti coloro che sono coinvolti nel processo di inclusione (classe, scuola, famiglie, comunità).

Sulla base del modello di co-teaching individuato e rifacendoci alle tre dimensioni fondamentali nel co-teaching che ritroviamo nella definizione proposta da Murawski (2003): il co-planning (co-progettazione - Murawski & Dieker, 2004; Ploessl, Rock, e Schoenfeld, 2010), il co-instructing (co-insegnamento- Rice et al., 2007; Wilson, 2008) e il co-assessing (co-valutazione - Rytivaara, 2012; Rytivaara e Kershner, 2012, Austin, 2001; Villa et al., 2004), l'obiettivo della ricerca è quello di approfondire ciascuna di queste tre dimensioni, per proporre un modello integrato di pratica didattica inclusiva accessibile a tutti gli attori coinvolti nei processi di insegnamento e apprendimento.

La ricerca, in linea con il Profile of inclusive teachers (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) presenterà come nella pratica sia possibile promuovere e valorizzare la collaborazione, la partnership e il team work come core values della professionalità del docente inclusivo. Nello specifico, infatti, il co-teaching è indicato come crucial skill da sviluppare all'interno di team di insegnamento capace di rispondere in modo flessibile ai diversi bisogni/desideri/aspirazioni del gruppo classe.

Gli interrogativi di partenza a cui si è cercato di dare risposta sono i seguenti: "Il Co-insegnamento è una pratica che trova spazio nella realtà scolastica odierna?" "Come funziona?" "Co-

sa significa collaborare in termini di progettazione, insegnamento e valutazione?" "Quali opportunità offre agli insegnanti?" "Quali ostacoli trova alla sua realizzazione e come possono essere superati al fine di implementare tale pratica?"

Metodologia

Il disegno della ricerca ha previsto il confronto tra due modelli di didattica, il primo che prevedeva l'applicazione del modello del co-teaching, il secondo invece, quello utilizzato tradizionalmente dalle insegnanti di classe.

Partecipanti: sono state coinvolte 2 classi V di una scuola primaria di Padova (V B, classe target, 20 studenti; V A, classe di controllo, 21 studenti). In entrambe le classi erano presenti alunni in situazione di disabilità. La ricerca ha avuto la durata di due mesi e il co-teaching è stato implementato con cadenza settimanale.

Metodo

In entrambe le classi sono state esplorate:

1. le tre dimensioni : co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione;
2. le dinamiche di classe.

Le attività didattiche in entrambe le classi sono state videoregistrate.

Strumenti

Co-progettazione: scheda compilata dalle docenti “Co-teaching Lesson plan”.

Co-insegnamento: Co-teaching Rating Scale (Gately e Gately, 2001).

Co-valutazione: Checklist for Purposeful Co-assessment (Conderman e Hedin, 2012).

Dinamiche di classe: analisi delle video registrazioni tramite N-Vivo9, utilizzando come griglia osservativa gli indicatori delle tre dimensioni tratte dall'Index per l'inclusione (Booth e Aiscow, 2002, 2006, 2011).

Risultati

I risultati della ricerca, emersi dall'incrocio tra i dati ricavati dalla somministrazione degli strumenti e dall'analisi delle videoregistrazioni, mettono in evidenza che la dimensione della collaborazione è fondamentale nel co-insegnamento (co-planning, co-instructing, co-assessing) per la co-costruzione di ulteriore conoscenza e diviene utile come repertorio condiviso di memorie attuali e conoscenza condivisa (Rytivaara, 2012a). Quindi in un contesto collaborativo, gli insegnanti accedono a maggiori risorse in termini di conoscenze e capacità di quante ne avrebbero se lavorassero da soli (Huffman et al, 2002; Puchner e Taylor, 2006). Dalla comparazione tra le due situazioni didattiche è possibile dedurre che se questa dimensione collaborativa viene meno e la corrispondente suddivisione dei ruoli e delle responsabilità reciproche non avviene, il co-teaching si riduce alla figura dell'insegnante curricolare come in-

segnante che dispensa le consegne e gestisce l'attività mentre l'insegnante di sostegno svolge un'azione di monitoraggio e aiuto (Keefe e Moore, 2004). Gli insegnanti, nel loro lavoro di co-progettazione si sono trovati a dialogare l'uno con l'altro attraversando una o più tipologie di dialogo all'interno anche dello stesso incontro. Gli insegnanti hanno riconosciuto o scelto quale tipologia di dialogo sia stata più coerente con gli obiettivi della fase progettuale che hanno realizzato e si sono mossi, per esempio, da un dialogo persuasivo orientato alla discussione critica per risolvere un conflitto di opinioni attraverso argomenti razionali, verso l'avvio di un dialogo di ricerca, orientato a cercare prove finalizzate a stabilire o rifiutare un'ipotesi avanzata da uno o più insegnanti (Rytivaara e Kershner, 2012).

Quando gli insegnanti decidono di lavorare insieme, come avviene nella pratica del co-insegnamento, si crea un nuovo ambiente per favorire l'apprendimento dei bambini, come ad esempio particolari forme di organizzazione dei gruppi e di team teaching (Rytivaara, 2012b). Questo ha comportato che gli studenti stessi hanno imparato a diventare più collaborativi tra di loro e con gli insegnanti in quanto hanno fatto esperienza del modello collaborativo e cooperativo dei loro insegnanti quando co-insegnavano (Thousand e Santamaria, 2004). Collaborare è diventata inoltre, un'opportunità di riflessione su di sé nel momento in cui ciascun attore impegnato nel processo collaborativo ha messo in campo le sue capacità critiche e autovalutative per riflettere sulle proprie concezioni e pratiche e per discuterle con l'altro, mettendole in comune.

Un riferimento particolare va ai possibili sviluppi futuri della ricerca che dovrebbe orientarsi ad approfondire i significati che assume tale pratica non solo per gli insegnanti ma anche per gli altri attori coinvolti nella pratica dell'insegnamento e cioè i bambini oltre che i dirigenti scolastici che svolgono un ruolo importante nella diffusione di valori inclusivi nella struttura scolastica in cui operano.

Riferimenti bibliografici

Austin, V. (2001), "Teachers' beliefs about co-teaching", *Remedial and Special Education*, vol. 22 No.2, pp. 245–255.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002, 2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE.

Conderman, G., & Hedin L., (2012). "Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching", *Teaching Exceptional children*, vol. 44 No. 4, pp. 18-27.

Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2008). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*, Corwin Press, Thousand Oaks. CA.

Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). *Coteaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success*, *The High School Journal*, 86, pp. 1-13.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2003). *Special Education across Europe in (2003). Trends in provision in 18 European countries*,

http://www.european-agency.org/sites/default/files/special_education_europe.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education, (2012), *Teacher Education for Inclusion, Profile of Inclusive Teachers*,

<http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

Gately, S., & Gately, F. (2001), "Understanding co-teaching components", *Teaching Exceptional Children*, vol. 33 No. 4, pp. 40–47.

Ghedin, E. (2009), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori, Napoli

Ghedin, E., Aquario D., Di Masi D. (2013), "Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n.11, pp. 157-175.

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004), "The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us", *American Secondary Education*, vol.32 No. 3, pp. 77-88.

Murawski, W. W. (2003), *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*, WA: Institute for Educational Development, Medina.

Nevin, A., Villa, R., & Thousand, J. (2009). *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Educators*, Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., Blanks, B. (2010). Practical techniques to enhance co-teaching interactions, *Intervention in School and Clinic*, 45(3), pp. 158-168.

Rytivaara A. (2012a), “Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom”, *International Journal of Educational Research*, vol. 53, pp. 182–191.

Rytivaara A., & Kershner R. (2012), “Co-teaching as a context for teachers’ professional learning and joint knowledge construction”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, pp. 999-1008.

Rytivaara, A. (2012b). ‘We Don’t Question Whether We Can Do This’: teacher identity in two co-teachers’ narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), pp. 302-313.

Saloviita, T., Takala, M. (2010), “Frequency of co-teaching in different teacher categories”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 25 No. 4, pp. 389-396.

Thousand J. S. & Santamaria L. J. (2004), “Collaboration, Co-teaching, and Differentiated Instruction: A Process-Oriented Approach to Whole Schooling”, *International Journal of Whole Schooling*, vol.1 No.1, pp. 13-27.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement Framework for Action*, Paris: UNESCO.

Villa R.A., Thousand J.S. & Nevin A.I., 2004, *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

**Creare culture inclusive.
Una indagine sulle prospettive dei dirigenti scolastici**

Elisabetta Ghedin, Giulia Scattolin

Università di Padova, Dipartimenti FISPPA

Keywords

School leader, Inclusion perspectives, Increasing education value for all, Equity, Quality, Inclusive policies development, Challenges on inclusion, Evaluation of strengths, weaknesses and possibilities

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico:

La ricerca si prefigge di valutare il contributo dei dirigenti scolastici nella promozione del processo inclusivo. Una delle chiavi per incidere positivamente sui livelli di apprendimento de-

gli studenti è infatti il buon governo delle istituzioni scolastiche, quindi la qualità della leadership delle scuole. L'azione del Dirigenti Scolastici (DS) influisce notevolmente sulla natura, sulla dimensione e sul ritmo del cambiamento per l'accettazione delle riforme scolastiche da parte del corpo docente (TreElle, 2013). In Italia, ogni istituto scolastico, in quanto autonomo, è dotato di capacità progettuali nella definizione delle politiche volte alla tutela di tutti gli studenti e all'organizzazione di un'offerta formativa che sviluppa al massimo il potenziale degli alunni. Dirigersi verso l'inclusione significa accettare e desiderare il cambiamento per le organizzazioni educative e sociali (Booth e Ainscow, 2002). L'educazione inclusiva è una sfida con la quale la società deve confrontarsi al fine d'innalzare la qualità del livello d'istruzione in un'ottica di sostenibilità ed equità. Il perseguimento dell'inclusione è una strada che permette di raggiungere le Competenze chiave per l'apprendimento (2006/962/CE) attraverso la promozione di valori quali: equità, partecipazione, comunità, rispetto delle differenze, sostenibilità. Essa implica la promozione di contenuti, approcci, strutture e strategie maggiormente condivisi e solidali sia nelle macro-politiche, sia nelle micro-politiche di ciascuna realtà scolastica (Unesco, 2000).

L'OCSE si è occupata delle competenze auspicabili nei dirigenti scolastici per fare sì che aumenti l'efficacia e l'efficienza delle realtà educative in favore di tutti gli alunni nel lavoro "Improving School Leadership". Anche l'European Agency on Inclusive Education ha studiato il contributo offerto dai DS all'inclusione, giungendo a capire che essi hanno un ruolo essenzia-

le nel tradurre e perfezionare le politiche che promuovono la qualità nella scuola (European Agency, 2009). Infine per quanto riguarda le capacità personali e professionali, si sottolinea che un dirigente deve fare ricorso alle competenze pedagogiche, dev'essere un raffinato promotore di relazioni e dev'essere un abile comunicatore anche verso l'esterno (European Agency, 2012). Diviene, dunque, interessante comprendere come si profila l'azione dello SL per la promozione di una scuola per tutti nel contesto Italiano, al fine di poterla anche confrontare con le ricerche internazionali, arricchendo il pensiero educativo europeo.

Recentemente la normativa nazionale ha ampliato l'oggetto del diritto anche allo svantaggio e alla fragilità, non più unicamente alla disabilità. In questo modo l'Italia si è allineata a quella che è la proposta dell'OCSE in merito ai BES (Bisogni Educativi Speciali), e alle raccomandazioni internazionali. Tali azioni confluiscono nella Strategia Europa 2020 che mira ad una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva (UE, 2010).

Domande di ricerca:

Di fronte a quest'ultimo importante passaggio le domande di ricerca sono state le seguenti: Come si pongono i DS per accogliere questo cambio di prospettiva? Quali sono le competenze umane e professionali necessarie per sviluppare una scuola per tutti? Quali sono le azioni che i DS stanno promuovendo all'interno della scuola? Quali sono i punti di forza e di debolezza che i DS colgono rispetto alla promozione del processo inclusivo ?

Metodologia:

Strumento: Ai fini della ricerca si è scelto di realizzare delle interviste analizzate con il software Altas.ti, versione 5.

La traccia di intervista semi-strutturata ideata ha permesso d'indagare tre ambiti: il profilo dirigenziale, le conseguenze nella vita scolastica dell'evoluzione del quadro teorico e normativo, l'azione del dirigenza sulle culture, politiche e pratiche inclusive. Si è fatto largo uso dell'“Index per l'inclusione”, utilizzando il linguaggio e selezionandone i concetti chiave.

Partecipanti: dirigenti scolastici degli istituti comprensivi statali del primo ciclo d'istruzione. L'ambito territoriale d'indagine, si è esteso a tre province del veneto (Venezia, Treviso, Padova). I dirigenti, che hanno preso liberamente parte alla ricerca, sono stati 14 in totale: 9 donne e 5 uomini, 7 con carriera d'insegnamento nella scuola primaria e 7 nella secondaria, 4 al primo anno di servizio, 6 con 10 anni di servizio e 4 con più di 10 anni.

Risultati:

I DS stanno assumendo una prospettiva inclusiva come opzione per rispondere ai bisogni di tutti gli studenti. Il passaggio da una prospettiva di integrazione ad una di inclusione è graduale, va realizzandosi a macchia di leopardo (Pavone, 2010) e prosegue la sua evoluzione attraverso la diffusione nella società della cultura della valorizzazione delle differenze. La novità nel pensiero dei dirigenti Scolastici sta nella crescente affermazione della connessione al modello sociale della disabili-

tà (ONU, 2006) e nell'individuazione cosciente dei limiti del paradigma assimilazionista dell'integrazione. Nel modello italiano attualmente integrazione e inclusione s'intrecciano, l'auspicio è che i DS sappiano connettere il passato con il futuro facendo tesoro delle migliori istanze dell'integrazione scolastica proiettata al progetto di vita della persona (Pavone, 2010; Ianes, 2009).

Inoltre i Dirigenti Scolastici sono consapevoli dei limiti legati all'organizzazione del sistema scolastico e pongono attenzione nel rimuoverli (TreElle, 2011).

La realizzazione di una scuola per tutti capace di qualità è vista dai Dirigenti Scolastici come una sfida che richiede la riorganizzazione delle responsabilità e delle politiche all'interno di un istituto, aumentando la collaborazione e la cooperazione tra ogni membro della comunità scolastica (European Agency, 2009). I risultati attesi si rispecchiano le indicazioni promosse dal progetto RA4AL: necessità di condividere e fortificare la cultura inclusiva, poter godere di professionalità qualificate (Pavone, 2010), condivisione delle responsabilità attraverso la definizione di politiche e progetti comunicative, la partecipazione di tutti i membri della comunità.

La promozione dell'inclusione per i DS è fortemente connessa all'orientamento di valori, quali: il rispetto, l'equità e la valorizzazione dell'unicità di ciascuna persona. Essa richiede inoltre un forte investimento personale in termini di impegno, di volontà e fiducia (Booth, 2011).

Le competenze alle quali ricorrere sono legate alla capacità di lavorare in rete e di valorizzare il potenziale umano attraverso le relazioni umane e un clima di ben-essere, ciò non toglie che il raggiungimento di un'organizzazione inclusiva richieda la globalità delle risorse professionali (leadership e management) del DS, quindi, anche, il possesso di solide capacità gestionali (Medeghini et al., 2009).

Riferimenti bibliografici:

Associazione TreLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Giovanni Agnelli (2011), Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Erickson, Trento.

Auriemma, S., Avon, A., Baldascino, R., Carlini, A., Cerini, G., Luisi, A., Muraglia, M., Prapotnich, G., Rispoli, G., & M. Spinosi (2012), Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche, TecnoDid, Napoli.

Avon, A. (2010), La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione, FrancoAngeli, Milano

Becciu, M. & Colasanti, A.R. (2004), La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi. Milano: FrancoAngeli.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002, 2011), Index for inclusion. Developing learning and participation in schools, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Booth, T. (2011), The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education, Prospects, 41, pp. 303-318.

Capaldo, N. & Rondanini, L. (2005), *Manuale per dirigenti scolastici. Gestire e organizzare la scuola*. Erickson, Trento.

D'Addazio, M. (2006), *Il dirigente scolastico tra competenze gestione relazioni e risultati*, Anicia, Roma.

Delors J., (1996), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto dell'Unesco commissione internazionale sull'educazione per il 21° secolo*, Ginevra.

European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Danimarca.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Raising Achievement for All Learners. Quality in Inclusive Education*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark:

Falanga, M. (Ed). (2002), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia.*, FrancoAngeli, Milano.

Ianes, D. & Cramerotti, C. (Eds). (2013), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

Medeghini, R. (2009), "Idee di differenze" in atti del Convegno internazionale sull'educazione inclusiva, Bergamo, 27 febbraio 2009.

Milito, D. (2006), *Le nuove competenze del dirigente scolastico*, Anicia, Roma.

Montruschi, F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Cittadella, Assisi.

Semeraro, R. (Ed). (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti di un percorso di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.

OCSE (2003). *Diversity, inclusion and equity: insights from special needs provision*. Chapter 1, OECD, Paris.

OCSE (2011), *PISA in focus 2011/2 (March) Improving Performance, Leading from the Bottom*, OECD, Paris.

Tomlinson, C.A. (2006), *Adempiere alla promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma.

Elementary school children and SEN children's opinions about learning

Anita Habók

Institute of Education, University of Szeged, Hungary

Keywords

Elementary school children, Special educational needs, Learning characteristics, Children's opinions

General description on research questions, objectives and theoretical framework

Providing quality services for children with special educational needs (SEN) represents a significant task in educational policy. The level of services influences the success of the educa-

tion system. According to the Hungarian public education act (2011. 2. 4. §. 25.), the concept of SEN can be defined as "a child with special educational needs, who is struggling with motor, sensory, intellectual or speech disabilities, multiple disabilities, co-occurrence of multiple disabilities, autism spectrum disorders or other psychological developmental disorders (massive learning, attention or behaviour control disorder) based on the opinion of a panel of experts."

To provide a national overview, I present statistical data on Hungarian SEN children. According to Hungary's Central Statistical Office, the number of SEN children in Hungary decreased by 400 children in 2013, however, the number is still high at 51,000 children. This is 6.9% of primary school children. Most SEN children are from the southern part of the country, the Southern Great Plain region (11%). As regards gender differences, there is a gender gap. There are more boys with SEN (8.8%) in the education system than girls (5%). By 2013, more children were integrated into common school classes than before. This number represents 34,000 children (Central Statistical Office, 2013).

Special educational needs teachers have to participate in the learning process because of the large number of SEN children (Westwood, 2008). I wish to differentiate among the following categories of learning problems teachers may face: (1) Learning difficulties influence learning adversely; they hinder learning in certain areas and in certain periods. Possible reasons for this may be family-related, social, cultural and language problems and lack of motivation. Learning difficulties can

be corrected with coaching, tutoring and developmental tasks. (2) The next problem is whether there are any difficulties in the functioning of skills. For example, this includes neurogenic learning disorders, such as dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dysphasia, and attention, concentration and memory dysfunction. Psychogenic learning disorders have also been diagnosed, which may be brought about by environmental damage, for example, anxiety and fear of failure. This type can be handled using small group or individual methods; however, special development may also be required. Post-traumatic learning disorder may develop because of childhood brain damage, which can lead to learning disabilities. (3) Children with learning disabilities have severe, long-term learning difficulties, which arise in the cognitive, motor, emotional and social domains. These schoolchildren are often taught by special educational needs teachers and require special treatment.

The aim of the present research was to ascertain elementary school children's views on learning. My research questions are the following: (1) What is learning? (2–3) What kind of methods do children use in maths and reading learning? (4) What do they prefer in school? Validity was ensured with a triangulation of methods that involved two types of questionnaires and interviews with teachers. Documentation and transparency represented a significant principle in the link between the collection and interpretation of data. Reflectivity was stressed in the researcher's perspective of applying a critical attitude to the research process. Comprehensive data processing was used in interpreting the data.

Methods

My sample consisted of SEN children (n=22) and typically developing children (n=25) in Years 3 and 4. An open-ended questionnaire was used, and the data collection was based on face-to-face data collection. A Likert-scale questionnaire was also employed with data likewise collected face-to-face; however, in the present paper, I focus on the open-ended questions.

I proceeded from the hypothesis that children connect the notion of learning to learning in school. I also assumed that SEN children apply learning strategies in maths and reading more often, since they are aware of their learning disabilities and they make an effort to compensate for their learning difficulties. Further, I assumed that the other children prefer school learning and other learning activities more than SEN children do.

Results

The results showed that children mentioned the notion of "knowing more" as being most important with regard to learning. They will be cleverer and acquire more knowledge as well as perform ever newer tasks in school. Some children talk about the usefulness of lifelong learning and the application of knowledge in adulthood.

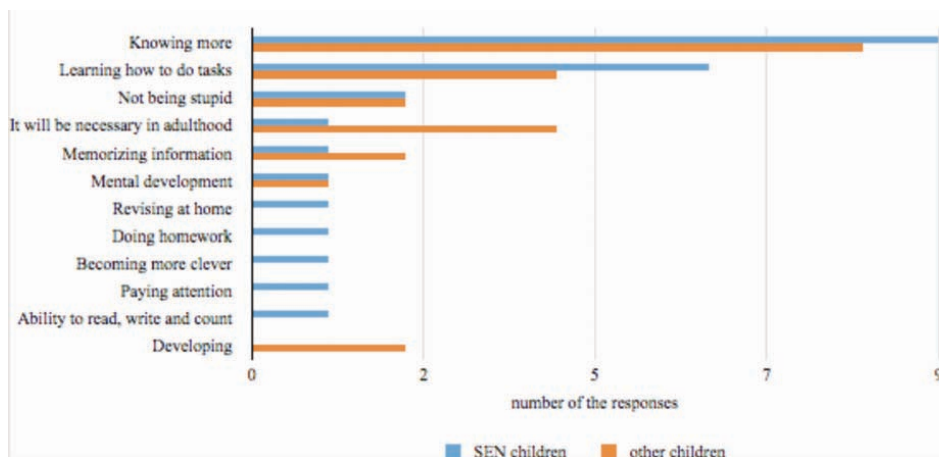


Figure 1. What is learning? Children's opinions about learning

On the whole, SEN children provided more differentiated answers. My first hypothesis was not confirmed; children not only connect the notion of learning to school but also to other issues, e.g. lifelong learning or not being stupid.

As regards preferred habits and strategies in maths learning, some responses were common and others diverged. Common strategies are scanning the task, paying attention to the task, applying a head count, self-control, memorizing and asking for help if needed. SEN children mentioned using fingers when counting, writing the task, calculating on the board, using thinking skills and practising at home. The other children endeavour to complete tasks independently and learn upcoming tasks in advance. Checking their work or having others check their work is also important; moreover, they attempt to consider the usefulness of the task in everyday life. As regards reading strategies, here too some learning strategies were shared between the groups, while others diverged.

Common strategies are, for example, repeated reading, practising and memorizing texts. SEN children follow the text with their fingers, while other children learn through hearing, reading books and asking for help. My previous assumption was partly confirmed: SEN children more often apply reading strategies that are characteristic of beginning readers.

I was also interested in the question of what children prefer in school.

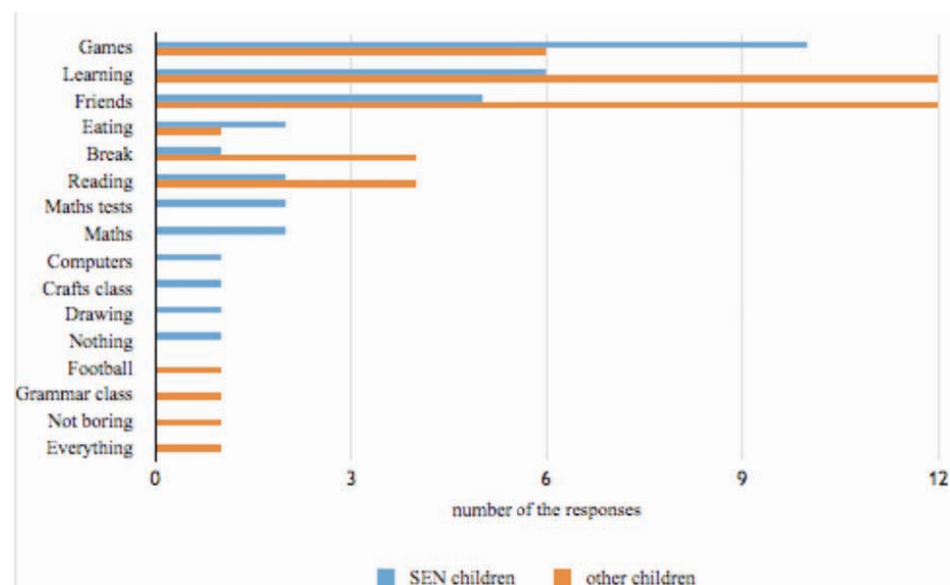


Figure 2. What do you like in school? Children's opinions about school

SEN children prefer games and learning the most in school. This is encouraging for teachers, since game-based learning activities are often used by SEN teachers. It is also favourable that SEN children have friends. It is promising that 'average' children also prefer learning and seeing friends in school. They like games that can be built into learning. As regards

school subjects, they prefer reading the most; however, the role of the break becomes increasingly popular for this age group. The hypothesis is thus partly confirmed. Most SEN children prefer games, although learning and other school subjects are also mentioned, such as maths and crafts. On the whole, it is positive that responses were obtained from every child and that they shared their thoughts about learning and what they prefer in school.

The next step could be an analysis of schoolchildren in Years 5 and 6, since Years 3–4 and 5–6 form a transition between the lower and upper elementary levels. Children have more school subjects, more learning material and more homework during this period. Children with learning difficulties require more attention in the next school phase as well.

References

Central Statistical Office (2013), [Központi Statisztikai Hivatal, Statisztikai Tükör]. 7. Nr. 32.

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>

Hungarian public education act (2011), [2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről].

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

Westwood, P. (2008), “What teachers need to know about learning difficulties”, ACER Press, Camberwell.

**Research on learning to learn among
elementary school children
and children with special educational needs**

Anita Habók

Institute of Education, University of Szeged, Hungary

Keywords

Elementary school children, Learning to learn, Questionnaire

General description on research questions, objectives and theoretical framework

Learning to learn is one of the basic competencies for lifelong learning. Learning and well developed learning skills are required in a rapidly changing, globalized world. Lifelong learning is a significant component in the lives of both children and

adults. It becomes clear from a review of the different approaches to learning to learn that the notion of learning to learn was interpreted in a broad sense a few decades ago and that a more detailed definition has developed in recent decades as learning to learn has been placed among the key competencies (Education Council 2006, Hoskins and Fredriksson 2008). Current research projects are based on the cognitive, affective and metacognitive dimensions of learning. The cognitive dimension focuses on information processing, knowledge creation and resolving learning difficulties (Hoskins and Fredriksson 2008). The affective dimension analyses learning-related attitudes and beliefs which include context-related and self-related beliefs as well as social skills, motivation, confidence, application of learning strategies, organisation of own learning time and information management (Hautamäki, Hautamäki and Kupiainen 2010). The metacognitive dimension comprises awareness of learning, active reflection and learner monitoring during the learning process (Hoskins and Fredriksson 2008).

Next, I wish to point out some research projects related to learning to learn. The Finnish L2L framework has made an important contribution to our understanding of L2L (Hautamäki et al 2002). More intensive research started in the 1990s, whose main goal was “to develop a system for the evaluation of the effectiveness of education” (Kupiainen and Hautamäki 2006, 36). A number of research projects have been carried out in recent decades to evaluate schoolchildren’s learning. The Campaign for Learning research project was designed by a team

from Durham University, Newcastle University's Centre for Learning and Teaching and the Institute of Education at London University. More than 30 primary and secondary schools and about 150 teachers took part in this large-scale project. The results have been published in numerous case studies, reports, books, and journals (see e.g. Wall 2008). Another programme from Britain is Learning How to Learn. The focus of the programme is mainly on "how to learn" and the reflective, strategic, rhetorical, instructional and collaborative aspects of learning. The learner is not only examined from the perspective of the individual but also from that of the learning context. The role of peers and teachers is also explored (James et al 2007).

Methods

The Learning to Learn research project was started in 2009 (see. e. g. Habók 2013ab). Measurement tools were developed for children in Years 1–6. In the present study, I focus on children in Years 1–4. A self-developed questionnaire about learning was used along with semi-structured questions. In the present study, I present the questionnaire results. The questionnaire was administered face-to-face to address children's questions and to deal with any statements that they could not understand or misunderstood. Children with special educational needs (SEN) are integrated into common school classes in Hungary. Just a very low number of children attend special programmes or institutes where children are taught separately. For that reason, a sample was formed out of children with special educational needs and typically developing chil-

dren. As regards the sample, 29 SEN children and 30 other children participated in the research (Year2SEN=6; Year3SEN=10; Year4SEN=13; Year1others=42; Year2others=12; Year3others=10; Year4others=14).

Results

The questionnaire contained the following fields: effort and perseverance, self-efficacy, support, critical thinking, attitude towards school, attitude towards learning, self-concept and learning strategies. As regards effort and perseverance, answers were sought as to how much work children put into learning, whether they carry on learning when the material is difficult and how important learning is for them. In the field of self-efficacy, children were asked whether they understand the most difficult learning material, how successfully they perform school tasks and what they think about their own learning achievement. I was also interested in the question of who provides support for children: teachers, peers and/or parents. In the field of critical thinking, data was collected on what children think about their errors and mistakes and whether they accept being corrected. I wanted to determine what children think about school, how effective a place it is for learning and how interesting and useful the information they learn in school is. Children were also asked what they suppose their teachers' beliefs about them are as individuals. As regards self-concept, children were asked what they think about themselves as people. Finally, information was collected about children's learning strategies. The results are presented in Table 1.

	SEN children (%p)	Other children (%p)	p<
Effort and perseverance	79	86	n.s.
Self-efficacy	63	73	.05
Support	62	60	n.s.
Critical thinking	67	68	n.s.
Attitude towards school	93	94	n.s.
Attitude towards learning	83	83	n.s.
Self-concept	72	69	n.s.
Learning strategies	71	71	n.s.

Table 1. Children's questionnaire results

As regards the whole sample, no significant differences were detected for self-efficacy between SEN children and the other part of the sample. It was found that SEN children place a lower value on their self-efficacy. The main difference was that SEN children placed a lower value on the idea that their school achievement depends on them as individuals.

Results were also analysed by Year, but no significant differences were found.

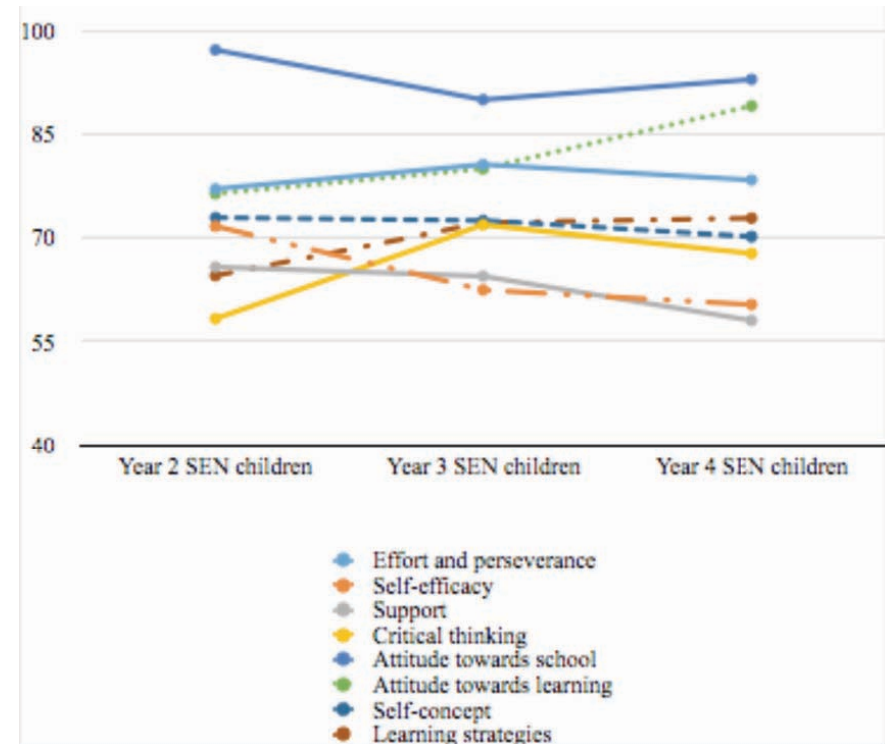


Figure 1. SEN children's questionnaire results (%p)

Children evaluate their school attitude the highest. 90% of the children think that school is a very effective place for learning and that they learn useful and important information there. Children rated effort and perseverance as well as attitude towards learning the highest, while they ranked the role of the support they received the lowest. Children's results were also analysed.

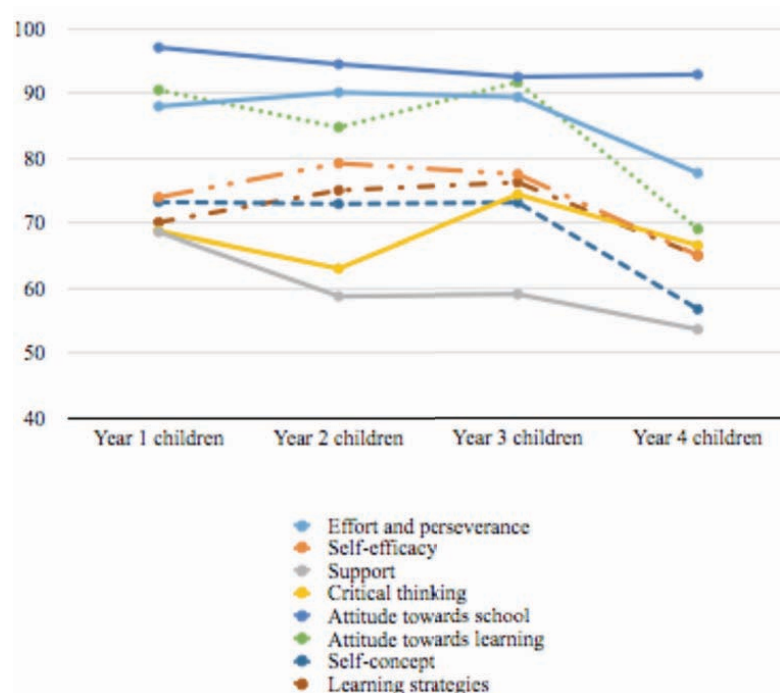


Figure 2. Children's questionnaire results by Year (%p)

In a comparison of results by Year, differences were found in the field of effort and perseverance (FANOVA=3.937, $p<.05$), self-efficacy (FANOVA=3.587, $p<.05$), attitude towards learning (FANOVA=5.697, $p<.01$) and self-concept (FANOVA=4.082, $p<.05$). Similar results were found for SEN children; namely, children rated their attitude towards school high. However, attitude towards learning showed a decreasing tendency, as did effort and perseverance. In this case, children evaluated support they received lower than other fields.

To sum up, learning to learn is clearly a highly complex notion. Related projects examine this issue from different perspectives. To provide a complex overview of children's learning, the cognitive, affective and metacognitive dimensions must be analysed. In the present study, children's views on learning are presented. This approach may be connected to the affective dimension; however, children had to consider or even reconsider their own learning during the data collection. Hence, they had to monitor and use their metacognitive skills in evaluating their own learning. On the whole, SEN children and the other children did not show considerable differences. No significant differences were found between SEN children and typically developing children, except in self-efficacy. SEN children's results were consistent. The next task for the future is to track children's results over time. Moreover, when the necessity of intervention is ascertained, this information will be provided to teachers.

References

Education Council (2006), "Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning", Brussels, Official Journal of the European Union, 30.12.2006

Habók, A. (2013a), "Assessing some components of learning to learn", in Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I. (Ed.), 6th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference Proceedings, International

Association of Technology, Education and Development (IA-TED), Sevilla, Spain, 2013, pp. 5890-5899.

Habók, A. (2013b), "Learning to learn in Years 1 and 2 of Hungarian primary schools", *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Published online: 28 Mar 2013.

<http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2013.783875>

Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. and Scheinin, P. (2002), "Assessing, learning to learn, A framework", Helsinki University in collaboration with the National Board of Education in Finland, Finland, Helsinki.

Hautamäki, A., Hautamäki, J. and Kupiainen, S. (2010), "Assessment in Schools – Learning to Learn", in Peterson, P., Baker, E. and McGaw, B. (Ed.), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3 No. 2, Oxford, Elsevier, pp. 268–27.

Hoskins and Fredriksson (2006), "Learning to Learn: What is it and can it be measured?", European Commission. Centre for Research on Lifelong Learning, European Communities, Ispra, Italy.

James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M-J., Fox, A., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S., Swann, J and William, D. (2007), "Improving Learning How to Learn. Classroom, Schools and networks", Routledge, London, New York.

Kupiainen, S. and Hautamäki, J. (2006), "A short overview of the Finnish presentation: Measuring Learning to Learn – The Finnish Framework", in Fredriksson, U., Hoskins, B., Adey, P., Chisholm, L., Csapó, B., Grønmo, L.S., Jedsokog, G., Kloosterman, P., Kupiainen, S., Hautamäki, J., McCormick, R., Moreno, A., Sorensen, E., Deakin-Crick, R. and Demetriou, A. (Ed.), *Learning to learn network meeting report*,. European Commission, Directorate JRC Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, pp. 36–38.

Wall, K. (2008), "Understanding metacognition through the use of pupil views templates: Pupil views of Learning to Learn". *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 3 No. 1, pp. 23–33.

A cross-cultural comparison of inclusive education in Japan and Italy: Students' views on inclusive education

Suzuyo Hashimoto,

Kyoto University of Education

Anna Ruggeri Takeshita and Hideyo Goma

Kyoto University of Foreign Studies

Keywords

Inclusive education, Japan, Italy

Aims

Japan and Italy have contrasting histories of education for students with disabilities. In Japan, the movement to give students with disabilities the right to study in special schools achieved its aim in 1979. In Italy, the movement to give stu-

dents with disabilities the right to study in regular classes at regular schools achieved its aim in 1977. Therefore today, in terms of inclusion, Japan and Italy have very different education systems. In Japan, education for students with disabilities is carried out in various forms, including in special classes, in special schools, and resource rooms. Students with and without disabilities sometimes contact in student exchange meetings. In contrast, Italian education for students with disabilities is carried out only in regular classes. Students with and without disabilities have regular contact in their daily school life. Different levels of inclusion in the education system results in differences in students' views on inclusive education, and it influences society at large. The purpose of this study is to compare students' views on inclusive education in Italy and Japan and to clarify the differences between them.

Method

Self-produced questionnaires on opinions about inclusive education in Japan and Italy were handed out to 92 Japanese students in a single public secondary school in Japan, and 159 Italian students in 3 public secondary schools in Italy. An explanation of each inclusive education system was appended to the questionnaires. Questions relayed to students' ideas about the pros and cons of each inclusive education system, and the reason for the pros and cons.

Results

In Japan, 88 students (95.7%) answered the questions. Of these, 43.2% of students expressed agreement with the Italian in-

clusive education system stating that it would reduce prejudice and discrimination, and students without disabilities would help students with disabilities. 8.0% of these students expressed an objection. 48.9% of Japanese students neither agreed nor disagreed, worrying about the difficulties of studying in regular classes for students with disabilities. In Italy, 157 students (98.7%) answered the questionnaire. Of these, 12.7% of students expressed agreement with the Japanese inclusive education system and 69.4% of students expressed objection, noting that all students should be equal. 17.2% of Italian students neither agreed nor disagreed.

Conclusions

These results revealed that, compared to Italian students, more Japanese students desire a change from the present system of inclusive education. It can be suggested that Japanese students are not satisfied with the inclusive education system in Japan and want more contact with students with disabilities. However, Japanese education system will likely keep special class and special schools for students with disabilities. It reflects the cultural, historical, and religious background of Japan. We must do field research about teachers' views on inclusive education system in order to comprehend the respective contexts of Italy and Japan.

References

Begeny, J.C. & Martens, B.K. (2007), "Inclusionary Education in Italy: A Literature Review and Call for

More Empirical Research", *Remedial and Special Education*, Vol. 28, No. 2, pp.80-94.

D'Alessio, S. (2007), *Made in Italy: "Integrazione scolastica and the New Vision of Inclusive Education"*,

in Barton, L & Armstrong, F. (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on*

Inclusive Education, Springer, Dordrecht, pp.53-72.

D'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy*, Sense Publishers, Rotterdam.

Fujiwara, N. (2010), "The Development of Inclusion in Italy and 104th Law 1992", *Special Needs*

Education of the World, Vol. 24, pp.66-77.

Hashimoto, S. (2014), Takeshita, R., Yamashita, K., Nakaichi, H., Goma, H., "Inclusive Education in

Italy 1: Field Research from Florence", *Center for Research and Training in Special Needs Education*

Kyoto University of Education, Vol. 4, pp.37-52.

Oouchi, S. & Fujiwara N. (2011), "Report of the 7th International Conference of "Quality of Scholastic

Inclusion" in Italy", *Special Needs Education of the World*, Vol. 25, pp.29-38.

Tamamura, K. (2005), " Formulation of the Article of Education in Drafting and Elaborating Process of

the UN Convention on the Rights of People with Disabilities: Inclusive Education, Reasonable

Accommodation and Special Education", Bulletin of Nara University of Education, Vol. 54, pp.115-126.

UNESCO (2009), "Policy Guidelines on Inclusion in Education", available at:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (accessed 15 December 2014).

Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?

Uno studio qualitativo sul territorio nazionale

Demo Heidrun

Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano

Keywords

Didattica inclusiva, Inclusione scolastica, Integrazione scolastica

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

L'obiettivo di questo progetto di ricerca è individuare e descrivere alcuni elementi che caratterizzano 113 pratiche inclusive di qualità a livello di classe nella scuola primaria in classe. Il termine vago di elementi è stato scelto consapevolmente in

modo da poter considerare non solo aspetti didattici e organizzativi che emergeranno nell'analisi delle pratiche, ma qualsiasi elemento che si manifesti come rilevante. Il termine inclusivo viene utilizzato nella sua accezione ampia per designare una pratica scolastica capace di garantire apprendimento e partecipazione a tutti (Booth & Ainsocow 2011). Infine con l'aspetto della qualità si fa riferimento alla percezione degli insegnanti, sono infatti loro a giudicare per primi il valore della propria pratica presentandola per la partecipazione alla ricerca.

L'obiettivo del progetto ci sembra rilevante all'interno della discussione italiana e internazionale sulla scuola inclusiva per tre ordini di motivi.

1. In Italia sono state documentate in diverse forme buone prassi di integrazione e inclusione, ma raramente sono state analizzate per individuarne poi elementi costitutivi. L'individuazione di questi elementi, come avviene nella ricerca qui presentata, facilita la trasferibilità di queste esperienze.

2. Nella discussione internazionale che mette a confronto setting speciali e inclusivi rispetto alla loro efficacia sia in termini di risultati di apprendimento che di socializzazione, da diverse meta-analisi emerge che non è possibile arrivare a dichiarare univocamente la maggiore efficacia di un setting rispetto all'altro (Elbaum, 2002; Freeman e Alkin, 2000; Lindsey, 2007). L'idea stessa di considerare il setting speciale e quello inclusivo come variabili con un effetto sui risultati di apprendimento e socializzazione degli alunni va rivista critica-

mente. In questo senso diversi autori ipotizzano che, invece, potrebbero avere un ruolo significativo alcuni elementi a livello di classe e di micro-teaching (INCLUD-ED, 2012; Lindsey, 2007; Norwich e Kelly, 2004). Questa ricerca contribuisce ad individuarne alcuni possibili.

3. Infine, in paesi con un sistema scolastico completamente o quasi completamente inclusivo come l'Italia o la Norvegia, si fanno strada fenomeni di pull-out, situazioni cioè in cui alcuni alunni di una certa classe trascorrono parte delle proprie ore di scuola al di fuori dall'aula in contesti diversi da quelli dei compagni (D'Alessio, 2011; Ianes, Demo & Zambotti, 2013; Nes, 2013; Nordahl & Hausstätter, 2009). Il fenomeno è stato evidenziato a livello qualitativo, ma ancora esistono poche ipotesi che contribuiscano a capirne le cause e il reale significato. Questa ricerca permette di indagare il nesso fra pratiche didattiche di classe ed eventuali fenomeni di pull-out, permettendo una lettura qualitativa del fenomeno.

Metodologia

Viene utilizzata una metodologia di tipo induttivo e qualitativo basata su uno studio di casi multipli. Sono state selezionate 14 classi di scuola primaria con una pratica inclusiva a livello di classe considerata come “buona” dagli insegnanti stessi. Le classi hanno partecipato su base volontaria alla ricerca. Hanno compilato un breve questionario a domande aperte e sulla base delle risposte il gruppo di ricerca ha selezionato i 14 par-

tecipanti. I criteri per la selezione sono stati una condivisione dell'idea più ampia di inclusione come “education for all” e la descrizione di una buona collaborazione gli insegnanti curricolari e di sostegno.

I dati sono stati raccolti fra febbraio e maggio 2014. Per ogni classe-caso si sono utilizzati i seguenti strumenti di raccolta dati: 2 giorni di osservazione da parte di un ricercatore, un focus group con gli insegnanti, un focus group con alcuni alunni (da 4 a 7) e un focus group con alcuni genitori (da 4 a 7).

L'osservazione verte sui seguenti ambiti: spazi, elenco delle attività didattiche delle due giornate + eventuali uscite dalla classe, osservazione dettagliata di 3 ore di lezione, osservazioni di interazioni di aiuto fra alunni durante fasi di lavoro individuale, artecipazione nei momenti di discussione, osservazioni del comportamento di un insegnante e di un alunno con BES durante un momento informale e osservazioni libere. Le domande delle interviste invece hanno come temi principali: la socializzazione e l'apprendimento degli alunni, tenendo conto delle loro differenze.

I dati raccolti sono stati trascritti e analizzati con un'analisi dei contenuti con il software MAXQdA attraverso categorie in parte dedotte e in parte indotte. Le categorie individuate rappresentano gli elementi di qualità che si intende identificare.

Risultati

I risultati sono costituiti da una lista di elementi che caratterizzano le pratiche inclusive a livello di classe nella scuola prima-

ria sul territorio nazionale. I singoli elementi vengono descritti sulla base dei dati raccolti.

Ci si aspetta in questo modo di:

1. Contribuire al discorso sulla didattica inclusiva descrivendo strumenti e metodologie che possano essere di sostegno alla realizzazione dell'inclusione in classe.
2. Contribuire nell'ambito della ricerca sull'inclusive education ad individuare e descrivere alcune variabili di cui ipotizzare un'influenza significativa sui risultati di apprendimento e socializzazione degli alunni
3. Contribuire a descrivere e quindi comprendere in modo più approfondito il fenomeno del pull-out e le sue cause in relazione alla didattica della classe.

Bibliografia

Booth T. & Ainscow M. (2011) Index for Inclusion, III edition, Bristol, CSIE

D'Alessio, S. (2011) Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica, Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers

Elbaum B. (2002) The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis of Comparison Across Different

Placements, In: Learning Disabilities Research and Practice, 17/4, pp. 216-226

Freeman S. & Alkin M.C. (2000) Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings In Remedial and Special Education, 21/1, pp. 3-18

Ianes D., Demo H. & Zambotti F. (2013) Forty years of inclusion in Italian schools: Teachers' perception, International Journal for Inclusive Education, DOI:10.1080/13603116.2013.802030

INCLUDE-ED (2012) Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Report for the European Commission. University of Barcelona: European Commission

Lindsay G. (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstream, In: British Journal of Educational Psychology 77, pp. 1-24

Nes, K. (2013) Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? Paideia, 5, pp. 40-51

Nordahl T. & Hausstätter R. S. (2009) Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet, Elverum: Høgskolen.

Norwich B. e Kelly N. (2004) Pupils' view in inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and spe-

cial schools, In: British Educational Research Journal, 30/1,
pp. 43-65

Transition patterns after inclusive preschool: The educational pathways of children with and without special educational needs in Sweden

Johanna Lundqvist

Department of Special Education, Stockholm University, Sweden

Keywords

Educational pathways, Inclusive education, Multiple-case study, Special educational needs, Transitions

General description on research questions, objectives and theoretical framework

Inclusive education is endorsed in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, United Nations, 2006) and the Salamanca Statement (1994), and is also recommended by several international agencies (European Commis-

sion 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009) and researchers (Sandall et al., 2008). In this study, the term inclusive education encompasses the participation of children with and without special educational needs in the same preschool units and preschool-classes, and the provisions of support designed to ensure that the needs of preschoolers with special educational needs and disabilities (SEND, such as Autism, Intellectual disability, Language disorder and Down syndrome) and the needs of preschoolers with other special educational needs (SEN, such as behavioural and learning difficulties) are being adequately met.

After preschool, the children in Sweden transit to a preschool-class for a year, after which they attend the compulsory school grade 1. The preschool-class can be described as a bridge between preschool and school. In Sweden, all children aged one to six years old, including the children with SEND and SEN, have a right to preschool (for one to five year olds) and preschool-class (for six year olds), and to receive in these educational settings the support needed to be able to participate and learn. Even if the Swedish Education Act (2010:800) does not explicitly require that children with and without special educational needs should be educated in inclusive settings, it has been reported that a majority of the children with SEND and SEN are attending regular preschools that enrolls typically developing children (TDC) (Nilholm et al., 2013). In Sweden, there is a lack of multiple-case studies on the application of inclusive education and of transitions patterns over the early school years.

The purpose of this study is to describe and analyse the pathways in terms of the degree of inclusive education from preschool units to preschool-classes for children with SEND and SEN, and their typically developing peers. The questions posed are the following: How many children were considered to be typically developing children, children with SEND and children with SEN in the preschools and preschool-classes? How can the children's education and care in preschools and preschool-classes be described in terms of the degree of inclusion? The motivation is to shed light on the transitions from preschools to preschool-classes so as to determine if inclusion is being adopted and maintained over the years.

The study is framed by a system theoretical bioecological model of human development (Bronfenbrenner 1979, 2005).

Methods

This longitudinal study is a mixed methods multiple-case study (Johnson, Onwuegbuzie and Tumer, 2007; Yin, 2014) of educational settings that started in preschools (N=8) autumn 2012 to spring 2013, and continued in preschool-classes spring 2014. The study was approved by the ethical committee at Karolinska institute in Stockholm spring 2012.

After the heads of preschools and preschool-classes, staff, parents and children had consented to research participation, the preschool and preschool-class were visited. At the transition from preschool to preschool-class, 54 children could be followed, while two had moved to other school districts. In total, 17 preschool-classes in the 13 schools and one preschool

(one preschool-class was located in a preschool) where the 54 children were enrolled were visited. Hence the 56 children from preschools (N=8) were dispersed over several preschool-classes (N=17).

The mixed methods study uses a variation of data collection methods. In the current research, data from the ABILITIES Index (Simeonsson and Bailey, 1991) (the ratings were done by the staff), interviews with staff and from semi-structured observations were used. The identification and analyses of organisational typologies adopted the categories full inclusion, partial inclusion, integrated activities and segregated programmes obtained from Hanson and others (2001). These made it possible to compare the degree of inclusion in preschool with the degree of inclusion found in the preschool-classes, and also to describe and analyse educational pathways.

Results

The numbers of children being TDC, having SEN or SEND in the preschool units and preschool-classes are presented in Figure 1. Figure 1 comprises data from staff interviews.

Children in the preschool units 2012-2013		Children in the preschool-classes 2014 (or preschool units 2014) (or special school 2014)
<i>TDC</i> n=40	(n=32) (n=6) (n=2)	<i>TDC</i> n=34
<i>SEN</i> n=9	(n=6) (n=1)	<i>SEN</i> n=12
<i>SEND</i> n=7 Children N=56	(n=7)	<i>SEND</i> n=5 (n=2) (n=1) Children N=54

Figure 1. Number of children identified as typically developing (TCD), having special educational needs (SEN), or special educational needs and disability (SEND) in preschools and preschool-classes (special school) and changes in the identification of needs in the transition between the educational settings.

The number of children identified as having SEN and SEND increased from preschool to preschool-class (Figure 1). A few children had an extended timeframe in preschool, and one of those did not move to preschool-class after preschool, but instead moved directly to a special school.

According to the ABILITIES Index the children with SEND, on a group level, had lower abilities and higher needs than the children with SEN. For example, they needed much support during educational activities, daily routines (such as getting dressed for outdoor play, toileting and mealtimes) and play.

The preschool units provided various forms of inclusive education. None of these units were defined as a segregated programme. Fifty-two (n=3 SEND, n=9 SEN) out of the 56 children were educated and cared for in fully inclusive preschool units and were participating in the activities, routines and play occurring in preschool. Two children (n=2 SEND) were educated and cared for in a partially inclusive unit and were participating in most of the activities, routines and play occurring in their preschool, but were regularly ‘pulled out’ so as to train their speech and language with a speech and language therapist working in the preschool. Two children (n=2 SEND) were educated and cared for in a preschool that adopted integrated activities and spend the majority of their days in a special unit where they trained several skills with staff. However, the two children were on a regular basis integrated in activities such as outdoor play, gross motor activities and song gatherings with typically developing peers from a preschool located in the same building.

The children’s educational pathways from preschool to preschool-class are presented in Figure 2. Data from semi-structured observations and staff interviews were used.

The educational pathways from preschool to preschool-class were the following (Figure 2): (a) From full inclusion to full inclusion, (b) from full inclusion to partial inclusion, (c) from full inclusion to segregated programmes, (d) from partial inclusion to full inclusion, (e) from partial inclusion to retention in the same preschool setting, (f) from integrated activities to a segregated programme and (g) from integrated activities to

retention in the same preschool setting. In only one case were the educational pathways directed towards an increased degree of inclusion (that is an arrow going up). It was instead common that the degree of inclusion remained on the same level or decreased when the children went from preschool to preschool-class.

Degree of inclusion in the preschool units		Degree of inclusion in the preschool-classes and (the special school)
Full inclusion n=52	TDC (n=34); SEN (n=8) SEND (n=1)	Full inclusion n=43
Partial inclusion n=2	TDC (n=4); SEN (n=1)	Partial inclusion n=5
SEND (n=1) Integrated activities n=2	SEND (n=3)	Integrated activities n=0
SEND (n=1) Children N=56	SEND (n=1)	Segregated programme n=3 (n=1) Children N=52

Figure 2. The children’s educational pathways from preschool units to preschool-classes.

References

Bronfenbrenner, U. (1979), The ecology of human development: experiments by nature and design, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Bronfenbrenner, U. (2005), “Foreword”, in Bronfenbrenner, U. (Ed.), Making human beings human: bioecological perspectives on human development, Thousand Oaks: Sage Publications pp. foreword.

Education Act. (2010:800), Stockholm: Swedish Code of Statutes.

European Commision. (2013), “Support for children with special educational needs (SEN)”, available at: http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf (accessed 25 mars 2014).

Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D. and Chou, H-Y. (2001), “After preschool inclusion: Children’s educational pathways over the early school years”, Exceptional Children, Vol. 68 No. 1, pp. 65-83.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. and Tumer, L. (2007), “To-ward a definition of mixed-methods research”, Journal of Mixed-methods Research, Vol. 1 No. 2, pp. 112-133.

Nilholm, C., Almqvist, L., Göransson, K. and Lindqvist, G. (2013), “Is it possible to get away from disability classifica-tions in education? An empirical investigation of the Swedish system”, Scandinavian Journal of Disability Research, Vol. 15 No. 4, pp. 379-391.

Sandall, R.S., Schwartz, I.S., Chou, H.Y., Horn, E., Joseph, G., Lieber, J., Odom, S., Wolery, R. and Hemmeter, M. (2008), *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs* (2nd ed.), Paul H. Brookes Publishing Co.

Simeonsson, R.J. and Bailey D.B. (1991), “The ABILITIES Index”, Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Development Institute, University of North Carolina, available at: <http://fpg.unc.edu/resources/abilities-index> (accessed 5 January 2012).

United Nations. (2006), “Convention on the Rights of Persons with Disabilities”, available at: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (accessed 11 January 2014).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO.

World Conference on special needs education: access and quality. (1994), *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World Conference on special needs education: access and quality: Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*, Paris: Unesco, Special Education, Division of Basic Education.

Yin, R.K. (2014), *Case Study Research: design and methods* (5th ed.), London: SAGE.

Hellerup Skole di Gentofte (Copenhagen). Una scuola “per tutti” attraverso la “Pedarchitettura”, ossia il dialogo tra pedagogia e architettura

Mariagrazia Marcarini

Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro, Università degli Studi di Bergamo

Keywords

Hellerup Skole, SKUB (The School of the Future), Spazi di apprendimento, Leggibilità e affordance, Pedarchitettura

Descrizione generale della ricerca

La ricerca è stata svolta durante il Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro (XXVI Ciclo), Direttore Prof. Giuseppe Bertagna e Tutor Accademico Prof.ssa Giuliana Sandrone.

Il lavoro ha avuto come obiettivo l'esplorazione di modalità didattiche innovative che si realizzano attraverso una nuova progettazione e/o riorganizzazione degli spazi educativi per promuovere la personalizzazione come strumento pedagogico e didattico per favorire il miglior apprendimento possibile per ciascuno, sia pur all'interno delle norme comuni del sistema educativo nazionale

Un percorso educativo personalizzato può realizzarsi meglio in uno spazio che risponda a criteri pedagogici ed architettonici caratterizzati dalla flessibilità degli ambienti. Strutturazione dello spazio e disposizione stessa dell'arredo condizionano le persone, per cui l'insegnante può dar luogo ad un diverso scenario spaziale e organizzativo all'interno del quale proporre nuovi modelli didattici che abbiano al centro l'allievo, consapevole protagonista del proprio apprendimento.

La ricerca ha seguito due direzioni tra loro intrecciate, seppur non comparabili; un percorso si è sviluppato in Danimarca presso l'Hellerup Folkeskole per bambini e ragazzi dai 7 ai 15 anni situata a Gentofte e l'Ørestad Gymnasium, a Copenhagen, per ragazzi dai 17 ai 19 anni d'età. Un'altra pista ha coinvolto l'Istituto Superiore Fermi di Mantova.

E' stata scelta la Danimarca poiché il Governo locale, in seguito ai risultati mediocri nell'indagine OCSE-PISA 2000, ha deciso di investire sulla costruzione di nuove scuole che proponessero una didattica innovativa in spazi di apprendimento flessibili.

La presentazione riguarda la Hellerup costruita nel 2002 con il programma SKUB (The School of the Future) sviluppato a Gentofte. E' un programma limitato, ma significativo perché ha creato un trend a livello europeo.

La struttura è molto insolita, completamente senza aule con spazi leggibili e affordance adeguata, un laboratorio vivente dove processi d'insegnamento e di apprendimento sono in costante evoluzione e il design dinamico dà possibilità concrete di sfidare le idee tradizionali ed esplorare nuove opportunità educative.

La scuola è su tre piani, tutti gli spazi sono raggiungibili attraverso scale e ascensori ai lati dell'edificio. La scuola viene vissuta da chi la frequenta come la propria casa: allievi, insegnanti e genitori, entrando a scuola si tolgono le scarpe.



Gli allievi sono distribuiti in funzione dell'età, l'insegnamento si svolge nelle zone chiamate 'Home Areas' dove si trovano le 'Home Base', strutture esagonali aperte e mobili di due metri per due metri dove avvengono i momenti d'insegnamento. Per svolgere le esercitazioni gli studenti si accomodano dove preferiscono: seduti ai tavolini, sdraiati sul pavimento oppure sui divani ecc., ogni Home Area ha una propria cucina con tavoli, sedie e angolo relax.

Lo 'Springbræt' - il 'Trampolino' rappresenta il progetto pedagogico della scuola, ha come punto di partenza tre dimensioni: professionalità, comunità, prospettiva futura. L'obiettivo principale è "imparare senza frontiere", cioè, la crescita e la valorizzazione delle risorse personali permette di superare le barriere linguistiche, sociali e culturali.

Tutto ciò avviene mediante la collaborazione fra i docenti attraverso il team teaching, la flessibilità degli spazi per la personalizzazione dell'apprendimento, il cooperative learning e l'utilizzo di nuove tecnologie informatiche.

Queste istanze hanno una profonda connessione con il pensiero di Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), pastore, pedagogo, politico e riformatore danese, che propose una visione innovativa dell'educazione volta all'abolizione delle differenze culturali. La sua visione dell'apprendimento emerge caratterizzando il percorso di apprendimento della scuola in cui gli studenti sono considerati come persone singole, uniche e irripetibili. E' una scuola aperta verso ogni studente, c'è attenzione educativa e pedagogica per quelli meno bravi

e risorse e mezzi per prestare adeguata cura a quelli più problematici, con disabilità o più bisognosi di supporto e a quelli bravi, per farli migliorare fornendo loro obiettivi e sfide.

Metodologia

Fare un'indagine sull'architettura pedagogica e su come questa possa facilitare i metodi d'insegnamento e di apprendimento, richiede lo studio su persone, azioni, educazione e spazi scolastici e sull'interazione reciproca tra questi aspetti. La ricerca, pertanto, è stata diretta secondo due prospettive: teorica ed empirica, due piani strettamente interconnessi grazie ai quali il processo di chiarimento teorico delle questioni educative è stato messo in relazione con una ricerca rigorosa sull'esperienza, per poter validare le teorie elaborate.

Le domande che hanno accompagnato l'indagine riguardano il superamento della tradizionale rigidità spaziale mediante una riprogettazione degli spazi scolastici per proporre 'modi nuovi di fare scuola' e un'azione didattica fondata sul concetto di personalizzazione, mediante un cambiamento del setting educativo creando spazi flessibili e personalizzabili. La ricerca ha avuto carattere esplorativo, è stata utilizzata una concezione indiziaria utilizzando per la raccolta dei dati tecniche di tipo qualitativo proprio per il carattere idiografico della ricerca, utilizzando il metodo dello 'Studio di Caso', con la consapevolezza che l'analisi è sicuramente parziale e pone il focus solo su alcuni aspetti ritenuti più significativi..

I dati sono stati raccolti mediante osservazione diretta della realtà e degli oggetti fisici presenti negli ambienti, partecipa-

zione alle lezioni dei bambini, registrazioni audio e video e fotografie, interviste semistruzzurate di gruppo e singole, raccolta di materiali e documenti forniti dalla scuola e di altra documentazione di vario genere, utile ai fini della ricerca, presente in Internet o attraverso la raccolta di ulteriori informazioni anche mediante contatti con gli architetti che hanno progettato la scuola o che hanno apportato alcuni miglioramenti.

Oltre al preside, sono stati intervistati: un'insegnante dei bambini dai 7 ai 9 anni (1°-3° grado), un'insegnante degli allievi dai 10 ai 12 anni (4°-6° grado), un'insegnante del gruppo degli studenti dai 13 ai 15 anni (7°-9° grado) e il docente e coordinatore degli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Sono stati intervistati, inoltre, cinque studenti del terzo gruppo (7°-9° grado).

Nella fase di rielaborazione sono state individuate, all'interno dei dati raccolti, alcune categorie pedagogiche che permettesero l'analisi e l'interpretazione di fatti, opinioni, comportamenti e che racchiudessero il significato in esse espresso.

Anche se i risultati di questa ricerca non sono generalizzabili, tuttavia, si ritiene che essi rappresentino un utile punto di vista con un possibile valore euristico per eventuali successivi approfondimenti.

Risultati

Perché è così importante il rapporto tra persona, educazione e spazio? L'idea sottesa è che realizzare spazi scolastici flessibili adatti alle diverse esigenze degli studenti e degli insegnanti e

modificabili nel tempo con scelte intenzionali, sia una scelta pedagogica e didattica funzionale allo sviluppo della persona

Dalla ricerca si evidenziano alcuni concetti fondamentali che dovrebbero guidare nella progettazione e/o riorganizzazione degli spazi: leggibilità, flessibilità e affordance. Lo spazio educativo è sempre uno spazio progettato, entro il quale si sviluppano una relazione educativa e una trasformazione esistenziale secondo un progetto che è un elemento dal quale non si può prescindere perché ha una forte valenza simbolica quasi archetipica, assai presente nell'immaginario collettivo.

Ci si deve riferire alla struttura fisica del luogo in esame, agli oggetti che lo compongono e alle azioni che abitualmente si svolgono e a quelle che vorremmo si svolgessero. I tre elementi, struttura, oggetti e azioni, devono essere in relazione interattiva tra loro, in modo che ci sia tra essi una coordinazione. Una volta definito il significato da attribuire allo spazio, è necessario, , prevedere gli interventi organizzativi in funzione di quelle azioni significative che fanno parte dell'intervento didattico-formativo.

Una forte sinergia fra pedagogia ed architettura è in grado di garantire il rispetto dei bisogni educativi speciali come bisogni di tutti e di ciascuno (persone disabili, normodotate, superdotate, ecc.), in quanto bisogni della persona. La "pedarchitettura", quindi, è tale poiché si innesta sul paradigma pedagogico della persona umana e la sua realizzazione parte da una forte collaborazione, trasparente ed integrale, tra architetti, insegnanti, genitori e studenti.



Bibliografia

AA.VV. (1952), *Pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia.

AA.VV. (2008), *Personalizzare l'insegnamento* – CERI-OCSE, Il Mulino, Bologna.

AA.VV. (2012), *Jubilæumsskrift. Hellerup Skole 10ÅR*. Den 20. September 2012, Gentofte Kommune, Gentofte.

Bertagna, G. (2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia.

Bertagna, G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.

Campagnoli, G. (2007), *L'architettura della scuola*, Franco Angeli, Milano.

De Natale, M. L. (1° ristampa)(1980), *L'educazione per la vita*, N.F.S. Grundtvig pedagoga ed educatore danese, Bulzoni Editore.

Derouet Besso, M.-C. (1998), *Les murs de l'école. Élément de réflexion sur l'espace scolaire*, Editions Métailié, Paris.

Ferri, P. (2008), *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano.

Gennari, M. (1988), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma.

Gibson, J. J. (1999), *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, Il Mulino, Bologna.

Hertzberger, H. (2008), *Space and learning. Lessons in Architecture*, 010 Publisher, Rotterdam.

Hoz, V. G. (2005), *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia.

Iori, V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze.

Juelkjær, M. (2012), "School architecture and learning conditions, a Danish case", in Jianzhu Ji, 1 giugno, pp. 69-71.

Khün, C. (2011), „Neu Räume für die Bildung“, in Antje Lehn, R. Stuefer, *Räume bilden. Wie Schule Architektur kommunizieren*, Erhard Löcker GesmbH, Wien.

Martinelli, M., *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Sei, Torino

Mazalto, M. (a cura di) (2008), *Architecture scolaire et réussite éducative*, Éditions Fabert, Paris.

Mertens, D. M. (3° ed.) (2010), *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, Sage, Washington D. C.

Mortari, L. (1° ristampa) (2012), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.

Nair, P. & Fielding, R. (2005), *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Minneapolis.

Romanini, L. (1962), *Costruire scuole*, Garzanti, Milano.

Rossi, A. (2° ed) (2012), *L'architettura della città*, Quodlibet, Macerata.

Sandrone, G. (2007), *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e 'cultura ponte'»*, Rubettino, Soveria Mannelli.

Sandrone Boscarino, G. (2008), *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli.

Silvermann, D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, Carocci, Roma.

Siola, U. (1966), Tipologia e architettura della scuola, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

Trincherò, R. (2002), Manuale di ricerca educativa, Franco Angeli, Milano.

Yin, R. I. (2005), Lo studio di caso nella ricerca scientifica, Armando Editore, Roma.

What Can Inclusive Education Do For You? The Case of European Roma

Maja Miskovic

Concordia University, Chicago, IL, USA

Svjetlana Curcic

University of Mississippi, Oxford, MS, USA

School of Education, University of Mississippi,

Keywords

inclusion, Roma, Decade of Roma inclusion

General description, objectives and theoretical framework

Does your daughter go to school?

Mother: She finished elementary school, that special school, and I can't afford to school her further.

Did you go to school?

Mother: Well, I finished only two grades in that special school for mentally unstable children.

The daughter chimes in: I completed grade eight in mentally retarded school.

This dialogue between a researcher and Roma mother, spontaneously interrupted by the interviewee's daughter and recorded in Jakšić's (2007) study on education and schooling of Roma children in Serbia, prefaces what this paper is going to address: the policy and politics of including Roma students into mainstream educational systems in Europe.

The largest ethnic minority without a nation state, 10 to 12 million Roma live in Europe, mostly in Eastern European and Balkan countries (Roma Education Fund [REF], 2013). Unlike Western Europe, Eastern Europe and the Balkans are the regions where the discourse on inclusion runs parallel with the one on retardation (Greenberg, 2010) and the sinister connotations of socialist pedagogical discipline of "defectology" linger in the background of cross cultural curricula and multicultural understanding (Macura Milovanović, Gera & Kovačević, 2011). Thus the unintentionally ironic word choice of the "mentally retarded school" expresses aptly the mixed – and often outright opposing - messages surrounding inclusive educa-

tion embedded in the larger context of economic hardship that are prodded by and channeled through nationalistic politics and widespread scapegoating of the Eastern European and Balkan Roma. Warning of a new wave of anti Roma sentiment, Rudo Kawczynski (in Ettienne, 2012), President of the European Roma and Travellers Forum noted that the Roma are “scorned first for their ethnic identity and cultural heritage and then, cursed again for daring to leave the countries in which they face prejudice.”

We are reluctant to offer a definition of inclusion as we concur with Roger Slee (2013) who argues that “defining inclusion might be a distraction and that the real challenge for us was to learn how to detect, understand and dismantle exclusion as it presents itself in education. This is particularly important when it is apparent that much of the activity advanced in the name of inclusive education has exclusionary effects” (p. 905). Regrettably, Roma personify Slee’s words too well. Despite the directives, initiatives and proclamations - most notably the Decade of Roma Inclusion (2005-2015) – Roma students are still disproportionally placed in special education or segregated classes. For example, in the school year 2008/09 Roma comprised 32% of students in special education and 38% in special classes in mainstream schools in Serbia (Open Society Institute, 2010). Walker (2010) found that approximately 70% of Roma students in Romania were placed in special education. REF (2012) reported that in the Czech Republic 28% of Roma children attend special schools, but make over 70% of the special school population. Approximately 60% of Roma

children in Slovakia attend special education schools. Certainly, the philosophy and practice of inclusion are not synonymous with special education (Ainscow & César, 2006; Giangreco, 1997), but, as Thomas Acton (1998) argued, “The perception of ethnicity as disability remains subliminally damaging, especially for Gypsies where the achievement of an anti-racist approach remains fragile” (p. 15).

Upon critical examination of several states’ and EU policies, we examine the tensions between policies and practices of including Roma students into the mainstream education.

Methodology

Drawing upon the scholarship on inclusion and its practical achievements we critically examine what inclusion represents in current educational discourse and how inclusive efforts are working (or not) for the Roma in the Decade of Roma Inclusion (2005-2015). Our analysis includes peer reviewed studies and research reports commissioned by European governing bodies and NGOs with the purpose of highlighting the intertwined and sometimes opposing developments pertinent to inclusive education in general and Roma education in particular: inclusion that contributes to exclusion and sheltered schooling efforts for Roma youth that strengthen their cultural identity and foster their integration into mainstream society.

Teachers are often seen as “key institutional agents of change” and “their roles as politically aware and culturally informed citizens to assure social justice to a historically marginalised ethnic minority” need to broaden (Bereményi, 2011, p. 355).

But how to achieve this goal when the following tensions in inclusive education in general and Roma education in particular are considered: 1) addressing teacher education in the UK, Winch (2012) argued that the current official idea of teaching pushes aside conceptual and foundational thinking and reflects teaching as a mostly technical pursuit. How-to approaches to curriculum have replaced critical thinking or assigned them to isolated pockets; 2) the tension between the deficit model/medical paradigm and inclusion principles. Bereményi (2011) found in Catalan schools that daily classroom practices rely mostly on the traditional paradigm, while the abstract intentions are aimed toward (unrealized) inclusion; and 3) understanding public schooling as an a priori integrated, highly desirable space for Roma students has been questioned (Derington, 2010; Hemelsoet, 2011; Miskovic, 2013). Certainly, segregated schooling based on racism and poverty must end (New, 2012; Merry 2012), but the “agenda of multicultural education seems not to recognize that integrated schooling per se may just bring the victims of stigmatization closer to unsympathetic majority group teachers and students” (New, 2012, p.58).

The analysis of the policy of the Decade of Roma Inclusion (2005-2015) in which the governments of 12 countries (Albania, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, the Czech Republic, Hungary, Macedonia, Montenegro, Romania, Serbia, Slovakia, and Spain) developed national Action Plans to help eliminate marginalization and discrimination of the Roma minority provide little evidence that disparities between Roma

and non-Roma population of Europe and discrimination against Roma have decreased (The Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation, [X]Secretariat[X], 2013).

Results

Most Action Plans of the “Decade” stated as one of the goals to increase the number of Roma children in education, starting with pre-school. Although reliable data are essential in policy-making and implementation, the increased enrollment was going to be expressed by numbers without any baseline data available. In most of the “Decade” countries children are tested for their readiness for school. Assessment on standardized tests in early elementary schooling is one of the factors contributing to the overrepresentation of Roma children in special education in Central and Eastern Europe (White, 2012). Several European countries, however, abolished disability categories (e.g., Finland, France, New Zealand, and the United Kingdom) and focus on formative rather than diagnostic assessment (White, 2012). As White (2012) recommends, instead of focusing on children’s readiness, schools should be made ready for children.

Monitoring reports on the “Decade” reveal that anti-discrimination against Roma is on the rise (e.g., in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary) (Secretariat, 2013). In addition, a recent report by the François-Xavier Bagnoud Center for Health and Human Rights at Harvard University (FXB Center, 2014) describes a climate of increasing social and economic exclusion in Hungary, created by the establishment of vigilante groups

and hate crimes against minorities, especially Roma. Especially disturbing is the use of racist public statements by state officials and members of mainstream parties that “incite hate against Roma and other minorities” (FXB Center, 2014, p. 8).

In such a climate, it is worth studying the efforts of special colleges for Roma youth that successfully operate in Hungary. Such colleges strengthen Roma’s cultural identity and foster their integration in the broader society (Forray, 2013; 2013a). Following the tradition of people’s colleges from the late 1930s whose aim was education of children of farmers and peasants, Roma colleges nurture Roma intellectual elite who could bridge the grass-root and academic discourses and take an active part in the realization of social policies for and by the Roma.

References

Acton, T. (1998). Authenticity, expertise, scholarship and politics: Conflicting goals in Romani studies. University of Greenwich Inaugural Lecture Series. Available at:

http://www.gypsy-traveller.org/pdfs/acton_article.pdf

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Bereményi, B.-A. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: The Roma in Catalanian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355-369.

Derrington, C. (2010). “They say the grass is blue:” Gypsies, Travellers and cultural dissonance. In Rose, R. (Ed.). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive schools* (pp. 31-43). London: Routledge.

Ettienne, T. (2012, 10 July). Europe still struggles to get to grips with Roma community.

Generation112.eu. Available at http://en.generation112.eu/Europe-still-struggles-to-get-to-grips-with-Roma-community_a241.html

Forray, K. R. (2013). Special needs and alternative strategies: Roma/Gypsy education in Hungary. In Miskovic, M. (Ed.). *Roma education in Europe: Practices, policies, and politics* (pp. 123-134). London: Routledge.

Forray, K. R. (2013a). Colleges for Roma in higher education. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 3. Available at: [eredeti_2014_01_08_Katalin_Forray_3_2013.pdf](#)

FXB Center for Health and Human Rights. (2014) *Accelerating patterns of anti-Roma violence in Hungary*. Boston: Harvard University.

Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3), 193-206.

Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: From slavery to segregation and beyond. *Columbia Law Review*, 110(4), 919-1001.

Hemelseot, E. (2011). Questioning the homogenization of irregular migrants in educational policy: From (il)legal residence to inclusive education. *Educational Theory*, 61(6), 659- 669.

Jakšić, Lj. (2007). Education and schooling of Roma children. *Društvene nauke o Romima u Srbiji*, Srpska Akademija Nauka i Umetnosti, Beograd, pp. 81-93. [in Serbian]

Macura Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2011). Preparing pre-service teachers for inclusive education in Serbia: Current situation and needs. *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, 43(2), 208-222.

Merry, M. (2012). Segregation and civic virtue. *Educational Theory*, 62(4), 465-486.

Miskovic, M. (2013). European Roma and inclusive education: Notes on promises and shortcomings. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 3. Available at <http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=archivum&folyoir at szam=3/2013>

New, W. (2012). Stigma and Roma education policy reform in Slovakia. *European Education*, 43(4), 45-61.

Open Society Institute (2010). Roma children in “special education” in Serbia: Overrepresentation, underachievement, and impact on life. Available at:

<http://www.opensocietyfoundations.org/reports/roma-children-special-education-serbia>

Roma Education Fund (2013). Available at: <http://www.romaeducationfund.hu/>

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.

The Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation (Secretariat). (2013) Decade of Roma Inclusion 2005 - 2015. Available at: <http://www.romadecade.org>

Walker, G. (2010). Inclusive education in Romania: Policies and practices in post-communist Romania. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 165-181.

White, J. (2012). Pitfalls and bias: Entry testing and the overrepresentation of Romani children in special education. Available at: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/pitfalls-and-bias-screen_singlepages.pdf

Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322.

**Due volte speciali.
Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori**

Caterina Martinazzoli

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Keywords

Bisogni educativi speciali, Disabilità, Contesti migratori, Doppia specialità, Inclusione

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

La realtà dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori è piuttosto recente anche se ormai fondante nelle scuole italiane. I dati nazionali stimano in media un 20% di bambini migranti tra quelli certificati inseriti nelle scuole di zone ad alto flusso migratorio. Solo negli ultimi 7/8 anni è stata posta

l'attenzione scientifica a tale realtà con ricerche che nascono dalla necessità pratica di istituzioni educative o scolastiche o socio-sanitarie di comprendere le questioni legate alla disabilità in soggetti migranti, in numero sempre maggiore nelle proprie istituzioni. Tale realtà può essere considerata una doppia difficoltà perché alle questioni legate alla disabilità se ne innestano altre legate al vissuto migratorio, a concezioni culturali e religiose differenti che spesso non corrispondono alle nostre modalità di presa in carico e cura. La concezione di salute e malattia nel mondo, gli sguardi sulla disabilità e i metodi di cura sono spesso diversi nel Mondo. Questi aspetti influenzano in modo rilevante l'accettazione o meno delle difficoltà del figlio e delle azioni mediche ed educative proposte da un paese con rappresentazioni culturali di disabilità differenti dalla propria. Dall'altra parte le questioni legate alla migrazione, all'apprendimento dell'italiano come L2 si prospettano come questioni complesse che si uniscono alle pratiche di inclusione presenti. La complessità nel caso di alunni con disabilità provenienti da contesti migratori sta nel fatto che questi alunni non sono solo disabili o solo stranieri, ma uno stretto incrocio tra le due caratteristiche. Appare così una situazione caratterizzata da una duplice complessità di integrazione, una sfida doppia per l'educazione. I presupposti teorici che hanno permesso di analizzare una realtà così complessa sono legati ad un concetto particolare: il complementarismo. A partire da più discipline, dai loro sguardi, dai loro strumenti è possibile leggere meglio situazioni complesse. Così, dall'approfondimento di riflessioni teoriche legate alla pedagogia speciale ed interculturale e a discipline antropologiche (psicologia transculturale e an-

tropologia) è stato possibile entrare nel vivo della specificità della realtà dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori ed è nata l'indagine esplorativa tra le scuole della provincia di Piacenza. Data la complessità che il fenomeno comporta, ci si chiede se e quali strategie educative mettano in atto le scuole per favorire l'inclusione di tali soggetti che hanno una "doppia difficoltà". L'obiettivo è la comprensione di tale realtà, a partire dalle rappresentazioni e conoscenze degli insegnanti sul fenomeno e sulla storia della migrazione del bambino e della sua famiglia, fino alla comprensione delle pratiche educative e didattiche attivate.

Metodologia

L'indagine si è svolta in tre fasi, durante l'anno scolastico 2009/2010:

- Costruzione del contesto di riferimento a partire dai dati selezionati presso l'UST di Piacenza (bambini con autismo o ritardo mentale provenienti da contesti migratori e inseriti nelle scuole dell'infanzia e primarie della provincia). In totale sono stati analizzati i casi di 52 alunni, distribuiti in 16 istituti comprensivi/circoli didattici della provincia-; gli alunni sono provenienti in prevalenza dal Nord Africa e dai Balcani, e, in minor misura, dall'Africa, dall'Est Europa e dal Sud America.
- Interviste semistrutturate agli insegnanti, basate sull'indagine di due macro aree: l'anamnesi transculturale sul vissuto migratorio personale e familiare e gli aspetti educativo-didattici. Le interviste sono state analizzate qualitativamente in

base ad alcune categorie specifiche: questioni familiari e questioni scolastiche.

- Analisi dei documenti (PEI, POF, eventuali progetti specifici) per comprendere quale spazio ufficiale la realtà degli alunni con disabilità migranti avesse nelle scuole in cui è avvenuta l'indagine.

Risultati

In particolare è emerso che

- vi è una limitata conoscenza della storia migratoria per difficoltà linguistiche e culturali durante i colloqui e i contatti informali.
- Nel caso siano presenti buone relazioni con la famiglia e buone conoscenze della cultura d'origine, le esperienze di inclusione sono più positive
- Vi è una limitata attenzione agli aspetti culturali: gli alunni sono, infatti, percepiti e educati quasi esclusivamente per la propria disabilità. In alcuni casi gli insegnanti hanno comunque compreso la necessità di una maggiore sensibilità, attenzione alle dinamiche culturali, familiari e di rete.
- La scuola ha risorse, idee, intenzioni e sensibilità per fronteggiare la doppia sfida, nonostante la preparazione ai temi dell'approccio multiculturale alla disabilità sia limitata. Le scuole dimostrano, infatti, una forte spinta inclusiva (vi è la presenza di azioni educative e didattiche a favore della disabilità da un lato e dell'appartenenza culturale dall'altro, pur man-

cando la specificità). Questo permette di cogliere le problematiche e di trovare soluzioni immediate per le emergenze educative che si manifestano.

Dall'indagine effettuata e dalla fotografia realizzata emergono alcune indicazioni/prospettive:

1. La necessità di una legislazione adeguata e specifica e di un indirizzo omogeneo sulla modalità multiculturali nell'approccio con la disabilità;
2. Una formazione ed un'auto-formazione specifica (approccio multiculturale alla disabilità) e una predisposizione di strumenti adeguati come mediatore linguistico/culturale con competenze pedagogiche, tecnologie, nuovi protocolli osservativi e valutativi adeguati alla specifica realtà.
3. Azioni micro, di competenza specifica di insegnanti e operatori educativi, cioè azioni educative e didattiche caratterizzate da una lettura multidimensionale (un'osservazione della persona con disabilità proveniente da contesti migratori globale, ampia, multipla che tenga in considerazione ogni spazio caratterizzante l'identità degli alunni) e dall'attivazione di un intervento educativo e didattico globale ed integrato (creazione di reti e attivazione di interventi specifici, eclettici, multifattoriali, flessibili e su più livelli che tengano conto delle caratteristiche, della duplicità, delle modalità educative e delle aspettative dell'alunno, della sua famiglia, del contesto sociale ed educativo d'origine e di quello d'accoglienza e delle relazioni che intercorrono tra culture).

A fronte della complessità, appare necessario un nuovo sguardo per la pedagogia e didattica speciale: uno sguardo transculturale che valorizzi le differenze-interdipendenza tra culture, e che si basi sul complementarismo (capacità di "far parlare" più discipline scientifiche), che si caratterizzi da de-centramento (capacità di mettersi dalla parte dell'altro) e dalla co-costruzione (progettualità comune).

Bibliografia essenziale

Caldin, R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità figli di migranti. Approccio culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Liguori editore.

Canevaro, A. (2010), *Tante diversità per una prospettiva inclusiva, relazione al convegno Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Bologna, 29 ottobre 2010.

Favaro, G. e Luatti, L. (a cura di) (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano.

Ianes, D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento.

Martinazzoli, C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, FrancoAngeli, Milano.

Moro, M.R. (2005), *Bambini di qui venuti da altrove*, FrancoAngeli, Milano.

Nathan, T. (2003), Non siamo soli al mondo, Bollati Borin-ghieri, Torino.

Sidoli, R. (2007), La famiglia straniera con un figlio disabile: strategie inclusive a scuola, in Cairo M., (a cura di), Pedagogia e didattica speciale per educatori ed insegnanti nella scuola, Vita&Pensiero, Milano.

Il bilancio tangibile e intangibile dell'inclusione

Guido Migliaccio

Dipartimento di Diritto, Economia, Management e Metodi quantitativi, Università degli Studi del Sannio (Bn)

Keywords

Disability management, Economia e disabilità, Bilancio dell'inclusione

Disabilità ed economia: i diversi approcci. Il disability management in particolare

La disabilità è oggetto di ampia letteratura che ne analizza gli aspetti medici, psicologici, pedagogici, sociali, etici ecc. Manca, invece, un'adeguata riflessione sui suoi risvolti economici,

considerandola aprioristicamente solo costosa, senza un vaglio dei benefici, anche economici, da essa derivabili.

Con questo contributo si vuole:

- confrontare oneri e proventi, limiti e opportunità della disabilità in una prospettiva economica "allargata";
- evidenziare quali benefici economici derivano dalla disabilità da contrapporre ai più noti oneri;
- redigere un bilancio tangibile e intangibile dell'inclusione.

Questi obiettivi sono raggiunti considerando diverse prospettive (Migliaccio, 2007, 2009 e 2012):

a) macroeconomica, che analizza l'impatto sull'intero sistema economico di una nazione e dunque i risvolti della disabilità sulla spesa pubblica nazionale dei tipici interventi del potere centrale per affrontare la problematica. Agli oneri si contrappongono i vantaggi dovuti prevalentemente all'inserimento delle risorse "diversamente abili" e dei loro familiari nell'ambito dei processi produttivi, ciascuno per le utilità residue disponibili, altrimenti oziose, inerti e solamente costose a carico della collettività. In questo contesto assume particolare rilievo il processo dell'istruzione e della formazione delle persone con disabilità e/o portatrici di bisogni educativi speciali, nel quale la scuola ha un indubbio, assoluto rilievo. Le notevoli risorse ad essa destinate per favorire l'inclusione hanno infatti sviluppato un dibattito sull'opportunità di tali investimenti, soprattutto in relazione alle logiche attuali della spending review. Ed

è proprio in tale, attuale discussione che è necessario assumere posizioni chiare rispetto ai rischi dell'intero sistema economico derivanti dall'abbandono delle invece necessarie politiche di sostegno e integrazione;

b) microeconomica, che analizza, invece, l'impatto della disabilità nell'ambito delle singole aziende pubbliche o private che accolgono risorse disabili favorendo la loro inclusione nei processi produttivi. Anche in questa prospettiva tipicamente aziendale, si analizzano gli oneri a carico dei bilanci delle imprese ai quali, però, si contrappongono benefici, soprattutto intangibili, che favoriscono un ambiente lavorativo innovativo, costruttivo e solidale, a compensare adeguatamente le temute inefficienze. Ciò è vero anche nell'ambito dell'azienda scuola, pubblica o privata, che sia disponibile all'accoglienza nei propri organici di persone con disabilità e soprattutto erogatrice di insostituibili servizi di istruzione, educazione e formazione delle utenze svantaggiate;

c) etico-economica, che aggancia i prevalenti Valori etici dell'inclusione ai suoi risvolti economici. Bastano pochi cenni che stabiliscono, comunque, in ogni caso, la prevalenza degli Valori della vita, in ogni sua manifestazione, rispetto al mero utilitarismo tornaontistico.

L'analisi si colloca nell'ambito degli studi del diversity (Bombelli, 2010; Cuomo e Mapelli, 2007) e soprattutto del disability management (Metallo et al., 2009; Angeloni, 2010 e 2011; Roncallo e Sbolci, 2011).

Ormai da alcuni decenni, infatti, le principali potenze economiche internazionali registrano società multietniche, multirazziali e multivaloriali che non dovrebbero consentire politiche diverse da quelle dell'inclusione.

L'eterogeneità dei soggetti considerati quali i fattori di produzione nell'ambito dei processi produttivi non permette più l'utilizzo di logiche manageriali standardizzabili, come avveniva nei decenni precedenti, quando le maestranze avevano caratteristiche assolutamente omogenee.

La gestione delle aziende attuali deve dunque basarsi sulla valorizzazione della diversità che ha sancito conseguentemente alcuni principi tipici del diversity management.

In questo filone di studi si colloca anche il più recente disability management che valorizza la risorsa umana disabile quale opportunità per le aziende, invece che come vincolo derivante solo dall'etica. La valorizzazione è oggi possibile soprattutto grazie all'evoluzione tecnologica, soprattutto informatica e telematica. La tecnologia consente il recupero di risorse umane minate da problemi fisici o psichici, favorendo il loro inserimento lavorativo. La tecnologia, però, non basta se ad essa non si accompagna anche una diversa concezione della disabilità e dei bisogni speciali, eliminando angusti pregiudizi.

Gli approcci teorico-pratici per una cultura economica dell'inclusione

I delineati obiettivi possono raggiungersi esclusivamente forgiando teorie economiche nuove, interdisciplinari, che fonda-

no le rigide logiche dell'efficacia dell'efficienza con le esigenze sociali evitando, tuttavia, approcci pietistici o meramente caritatevoli.

Un primo approccio deve dunque avere una valenza prevalentemente teorica teso a forgiare principi economici alternativi a quelli ispirati al classico mero utilitarismo.

Lo studio teorico, però, deve essere suffragato anche dalla presentazione di alcuni casi relativi a diversi settori produttivi ove l'inclusione ha dimostrato i suoi effettivi benefici per l'economia dell'azienda e del comparto economico al quale appartiene.

I primi studi domestici che applicarono un'analisi costi-benefici all'inserimento dei disabili nel mondo del lavoro risalgono agli anni '80 quando ancora la tecnologia, soprattutto informatica, non aveva raggiunto i traguardi attuali (Scarpato, 1984 e 1987).

Più recentemente si moltiplicano le analisi dell'impatto economico finanziario, soprattutto nell'ambito delle cooperative sociali (Volpato, 2009). Si registrano anche integrazioni di persone disabili al 100% (Rossi, 2009) ed aziende progettate fin dall'origine per l'inserimento lavorativo dei disabili che non realizzano prodotti con lavori a basso valore aggiunto o a produttività economica nulla o negativa, bensì prodotti servizi competitivi su ampi mercati. Emblematica, a riguardo, l'esperienza dell'azienda francese Adis che opera da oltre trent'anni (Clermont-Ferrant e Mealli, 2005).

Pur in ritardo rispetto agli altri Paesi, l'Italia registra episodi significativi di valorizzazione della disabilità, anche in ambito culturale (Migliaccio, 2014), moltiplicando le iniziative a favore degli alunni disabili e soprattutto sviluppando servizi culturali accessibili, che concretizzano gli intenti di un apposito manifesto della cultura accessibile a tutti (Autori Vari, 2010) e in attuazione dell'art. 30 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità[].

Sono ormai numerose, nel nostro Paese, esperienze di musei, parchi ecologici, teatri, cinema accessibili con servizi specifici a favore dei disabili. I benefici sul sistema economico sono facilmente intuibili.

Fondamentale riferimento, nel contesto italiano, e non solo, le linee guida per l'inserimento delle persone con disabilità proposte da Ibm Italia e Fondazione Asphi nel 2010, che hanno trovato da anni favorevole accoglienza. In esse viene dettagliata tutta la filiera delle attività che una azienda deve porre in essere per trasformare il disabile da obbligo a risorsa, individuando il Responsabile del Programma (Key Executive) ed i suoi compiti, la mappatura della collocazione delle persone disabili, le necessarie indagini sullo stato dell'integrazione, gli accorgimenti necessari per la sicurezza degli ambienti di lavoro, le azioni di sensibilizzazione, lo sviluppo, la formazione e l'avanzamento di carriera.

Riflessione finale

L'esigenza di un'analisi più attenta del fenomeno della disabilità non è solo un dovere etico-morale.

La numerosità della popolazione disabile, la sua più incisiva presenza nella società e nella politica, le sue crescenti esigenze di beni e servizi, inducono a una valutazione più approfondita del tema.

Non solo l'esigenza della ricerca scientifica di proporre discettazioni su ambiti nuovi poco perlustrati, ma anche e soprattutto stimoli derivanti da effettive esigenze delle aziende, debbono indurre a una lettura più cosciente della problematica "handicap".

La disabilità può diventare occasione per innovare strutture, processi, prodotti, stile manageriale e clima aziendale e, più in generale, la convivenza sociale.

Questo filone di analisi vuole proprio sviluppare una visione alternativa della disabilità e dei bisogni speciali, favorendo la cultura dell'inclusione, oggi ostacolata prevalentemente da considerazioni economiche, soprattutto in una fase congiunturale negativa con i noti effetti della drammatica crisi economica globalizzata.

Lo studio vuole essere innovativo, avviando un trasparente e sereno dibattito intorno ai temi economici relativi alla disabilità, considerando le risorse pubbliche sempre più modeste destinate all'assistenza e perciò all'inclusione.

Si vuole così fronteggiare l'approccio approssimativo e superficiale con il quale il tema inclusione viene emarginato nelle politiche nazionali e nelle scelte aziendali, adducendo come uni-

ca giustificazione gli elevati oneri non più sostenibili dalle istituzioni pubbliche e private.

Risultati del genere sono possibili soprattutto affermando una cultura nuova che elimini angusti pregiudizi e che sviluppi positive riflessioni basate su misurazioni oggettive della situazione. Una cultura nuova che deriva anche dall'apertura ai disabili di tutti i momenti culturali affinché possano serenamente presentare le loro esigenze unite alle opportunità che consciamente o inconsciamente favoriscono.

In questo lento, ma necessario processo scuola, università e altre agenzie culturali dovranno svolgere un ruolo davvero determinante.

Bibliografia

Angeloni, S. (2010), L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili, FrancoAngeli, Milano.

Angeloni, S. (2011), Il Disability Management Integrato. Un'analisi interdisciplinare per la valorizzazione delle persone con disabilità, Quaderno Monografico Rirea n. 94, Roma.

Attanasio, A. (Ed.), (2007) ITC, Disabilità e diritto. Atti del Convegno del Circolo dei Giuristi Telematici, Roma, 28-29 ottobre 2005, Nyberg, Milano.

Autori Vari, (2010), 'Manifesto della cultura accessibile a tutti', disponibile all'indirizzo

http://artlab.fitzcarraldo.it/@api/deki/files/333/=MANIFESTO_cultura_access_DEF.pdf (accesso 15 settembre 2014).

Bombelli, M.C. (2010), *Management plurale. Diversità individuali e strategie organizzative*, Etas, Milano.

Clermont-Ferrant, Mealli (2005) 'Handicap + impresa = Profitto e Progresso Sociale. Si può', *L'impresa*, No. 3, pp. 49-52.

Cuomo, S. e Mapelli, A. (2007), *Diversity management. Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*, Guerini e Associati, Milano.

Ibm Foundation e Asphi Onlus Foundation (2007), *Guidelines for integrating people with disabilities into the workplace, disponibile all'indirizzo* <http://www.asphi.it/progetti/linee-guida-per-lintegrazione-dei-disabili-in-azienda/> (accesso 25 settembre 2014).

Metallo G., Ricci P. e Migliaccio G. (Eds.) (2009), *La risorsa umana "diversamente abile" nell'economia dell'azienda*, Giapichelli, Torino.

Migliaccio, G. (2007), 'La disabilità nell'economia e nel bilancio sociale d'azienda', in Attanasio, A. (Ed.) (2007), pp. 131-150.

Migliaccio, G. (2009), 'Le «diverse abilità» negli approcci economico ed etico-economico', in Metallo G., Ricci P. e Migliaccio G. (Eds.) (2009), pp. 199-216.

Migliaccio, G. (2012) 'Economicità, efficacia ed efficienza dei fattori produttivi «limitati». Produttività delle "diverse abilità" e tutela della loro sicurezza', *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 11, No. 2, pp. 141-149.

Migliaccio, G. (2014), 'The Disability Marketing and the Cultural "Product": Italian Experience and Propositions for International Contexts', in Aiello L. (Ed.), *Management of Cultural Products: E-Relationship Marketing and Accessibility Perspectives*, Igi global, Hershey.

Roncallo, C. e Sbolci, M. (2011) *Disability manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Milano: FerrariSinibaldi.

Rossi, L. (2009) 'Alcune esperienze di integrazione lavorativa di "diversamente abili" in azienda', in Metallo G., Ricci P. e Migliaccio G. (Eds.) (2009), pp. 305-318.

Scarpat, O. (Ed.) (1987), *Economia e handicap. L'analisi costi-benefici dell'inserimento dei disabili nel mercato del lavoro*, Unicopli, Milano.

Scarpat, O. (1984), 'Un caso di intervento pubblico in campo sociale: l'inserimento dei disabili nel mercato del lavoro', *Economia pubblica*, Vol. 14, Nos. 1/2, pp. 21-24.

Volpatto, O. (2009), 'Missione sociale ed equilibrio economico-finanziario delle cooperative sociali', in Metallo G., Ricci P. e Migliaccio G. (Eds.), (2009), pp. 499-504.

Note

[1] “Gli Stati riconoscono il diritto delle persone con disabilità a prendere parte su base di uguaglianza con gli altri alla vita culturale e adottano tutte le misure adeguate a garantire alle persone con disabilità:

(a) l’accesso ai prodotti culturali in formati accessibili;

(b) l’accesso a programmi televisivi, film, spettacoli teatrali e altre attività culturali, in formati accessibili;

(c) l’accesso a luoghi di attività culturali, come teatri, musei, cinema, biblioteche e servizi turistici, e, per quanto possibile, a monumenti e siti importanti per la cultura nazionale”.

Bisogni educativi speciali: formazione e sperimentazione

Gabriele Monti

Liceo Artistico di Montemurlo (Prato)

Keywords

Corsi di aggiornamento e di perfezionamento, Sperimentazione e ricerca di nuove modalità di insegnamento, Scuola più autenticamente inclusiva, plurale e partecipativa, BES e insegnante di sostegno

Premessa

Sono un insegnante di sostegno di un liceo artistico della provincia di Prato. Il mio vuole essere un contributo in cui provo

a descrivere le attività che ho cercato di portare avanti in questi ultimi anni accompagnati da interessanti corsi di aggiornamento e di perfezionamento che mi hanno stimolato molto nella sperimentazione e ricerca di nuovi approcci didattici e modalità di insegnamento, pur tra tanti limiti e difficoltà. Queste esperienze mi hanno avvicinato alle idee e proposte di Dario Ianes relativamente ai Bisogni Educativi Speciali e alla figura dell'insegnante di Sostegno, la cui posizione e interventi non dovrebbero più essere legati organicamente a una certificazione medica di una disabilità ma essere indirizzati verso tutti i bisogni diversi degli studenti e a sviluppare azioni più autenticamente inclusive nel contesto classe e nella comunità educativa. Seguendo le analisi di Ianes e le raccomandazioni dell'Agenzia Europea per lo sviluppo di forme di innovazione didattica e di formazione continua in favore dei BES, rimarco l'importanza che ha la formazione e l'aggiornamento nella pratica didattica quotidiana e nel favorire uno spirito teso alla sperimentazione e allo sviluppo di azioni inclusive.

Presentazione attività di sostegno e di facilitazione linguistica

Ho sempre amato questo tipo di istituto per la possibilità che può dare di utilizzare più linguaggi comunicativi e forme di creatività nuove. Potersi misurare su attività creative laboratoriali e non che permettono di elaborare delle proposte e soluzioni alternative alla consueta modalità trasmissiva del sapere costituisce potenzialmente un ambiente di apprendimento - insegnamento più concretamente inclusivo per tutti gli studenti. Purtroppo la realtà risulta più problematica perché gli inse-

gnanti delle materie artistiche e laboratoriali non sono sempre consapevoli di questa potenzialità e quelli delle materie più tradizionali sono poco inclini a vivere la loro materia in termini diversi dalla lezione frontale, rivendicando talvolta con orgoglio l'appartenenza ad un percorso liceale.

In questo contesto ho sperimentato sia l'ansia di poter contribuire più fattivamente alla costruzione di ambienti integratori e proposte didattiche alternative che la delusione di dover affrontare una modalità di apprendimento-insegnamento centrata sulla figura dell'insegnante e del programma da dover svolgere in modo uniforme e tendente alla standardizzazione per tutti. Questa dualità - insieme a conflitti, frustrazioni e speranze vissute all'interno di una istituzione scolastica caratterizzata da forme di collaborazione poche volte profonde e troppo spesso ancora ancorate a relazioni didattiche impositive, frontali e poco partecipative è stata accompagnata negli ultimi anni da esperienze di aggiornamento e perfezionamento, a mio avviso, molto interessanti:

- o Un corso di aggiornamento per insegnanti di sostegno di tutti gli ordini di scuola volto ad approfondire la conoscenza dell'ICF e alla elaborazione di piani di inclusione scolastici sperimentali attenti a considerare i punti fondamentali teorici e pratici del sistema di classificazione dell'OMS

- o Un corso di perfezionamento e aggiornamento interessanti svolti presso l'Università di Firenze, Uguadi2 mirante alla realizzazione di Piani di gestione della diversità da predi-

sporre insieme all'attività teorica di approfondimento teorico anche con la implementazione di sfondi integratori

- o L'elaborazione in rete tra gli istituti secondari di II grado della provincia di Prato di un Protocollo di accoglienza degli alunni stranieri

- o Un Progetto continuità tra ordini di scuola diversi organizzato dal SIC (Scuola Integrale Culture) di Prato per l'integrazione sempre degli studenti stranieri

Nell'ultimo anno ho tenuto presente anche la circolare ministeriale del 6 marzo 2013 relativa alla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" che le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" del 17 febbraio 2014. Esse mi hanno ispirato e incoraggiato a una intensa volontà di sperimentazione e proposizione positiva di aggiornamento, scambio e ricerca di nuove metodologie didattiche.

Aspetti metodologici degli interventi

Riguardo all'attività di sostegno ho cercato di impostare insieme a dei colleghi più sensibili e che avevano partecipato al corso di aggiornamento organizzato dal CTS di Prato dei Piani di inclusione scolastica (PIS) dei piani di intervento più attenti a gradualizzare gli obiettivi raggiungibili dai ragazzi con disabilità, tenendo in maggior conto le loro potenzialità e cercando di considerare il loro contesto di apprendimento nella scuola, in classe e esterno. Questo ha implicato una predisposizione di

attività includenti dettate da obiettivi più generali, sottobiettivi più particolari e interventi volti allo sviluppo di conoscenze e abilità che permettessero all'allievo di integrarsi più proficuamente e attivamente nella classe nelle discipline delle varie aree. C'è stata una ricerca di un maggiore coordinamento tra gli insegnanti di sostegno e con i docenti curricolari nella pianificazione delle attività e nel monitoraggio dell'andamento scolastico dell'allievo e una organizzazione e promozione di attività extrascolastiche o extracurricolari che permettessero di lavorare di più sul contesto degli allievi coinvolti, sullo sviluppo delle loro capacità comunicative e relazionali e sul loro grado di autonomia in prospettiva futura. Sempre in questo senso, i genitori, generalmente, hanno risposto bene alle sollecitazioni contribuendo positivamente anche a un maggior raccordo all'interno della scuola tra i vari attori che intervenivano a favore dei loro figli anche in contesti extrascolastici.

Per quanto riguarda la facilitazione linguistica, in un primo momento, abbiamo organizzato le lezioni e gli interventi facendo uscire dalla classe gli studenti stranieri e dividendoli per livelli linguistici. Questa impostazione presentava, però, diversi limiti dal punto di vista organizzativo che si riversava negativamente sul livello di partecipazione degli studenti stessi. Così abbiamo deciso di concentrarci sulla lingua dello studio cercando la collaborazione degli insegnanti curricolari nella scelta dei testi - generalmente facilitati - e degli argomenti da sviluppare. In linea con il Protocollo gli insegnanti hanno generalmente sospeso il giudizio per il primo quadrimestre o primo anno cercando di dare una valutazione più complessiva al ter-

mine del biennio, considerando l'impegno, i progressi e le potenzialità dell'allievo straniero. Nell'ultimo anno abbiamo deciso di sostenere anche gli studenti stranieri del terzo anno di corso che presentavano ancora dei problemi linguistici e di integrazione. Abbiamo fatto anche fatto un'attività di riorientamento di studenti in difficoltà dal punto di vista linguistico ma molto bravi nelle attività laboratoriali e artistiche e che, quindi, potevano essere valorizzati meglio in scuole professionali con più attività laboratoriali dello stesso campo di studi.

Risultati

Nonostante l'impegno prodotto in modo anche volontario e con pochi riconoscimenti professionali e economici i risultati sono stati almeno in parte soddisfacenti e significativi.

Nel campo del sostegno c'è stato un momento iniziale in cui la pianificazione e i susseguenti interventi didattici ispirati al PIS è stato caratterizzato da interesse nella individuazione di nuovi obiettivi più mirati e condivisi con gli insegnanti seguito però da altri momenti che hanno visto un riaffermarsi delle abitudini più consolidate da tempo: attività fuori dall'aula con i ragazzi con certificazione, argomenti poco legati a quanto svolto in classe, scarso coinvolgimento dell'insegnante curricolare nelle attività di integrazione, scarso coinvolgimento dell'insegnante di sostegno nelle attività di tutta la classe e nei processi di costruzione del programma e di valutazione. Questo è valso soprattutto nelle materie comuni più tradizionali. In compenso alcuni insegnanti di sostegno e curricolari più consapevoli e motivati hanno provato a immaginare e costruiri-

re un diverso modo di organizzare alcune attività sviluppando una nuova sensibilità e una propensione a vedere le difficoltà degli studenti non come problemi ma come occasione-risorsa di sperimentazione di sostegno all'apprendimento.

Nelle attività di facilitazione linguistica e di studio per gli studenti stranieri c'è stato un passaggio positivo significativo quando si è cercato di dirottare le energie verso lo sviluppo della lingua dello studio. Gli allievi hanno percepito di star facendo qualcosa di più produttivo per il loro percorso scolastico, la collaborazione con gli insegnanti curricolari è aumentata significativamente, sono stati trovati argomenti e testi più adatti a promuovere e poi valutare i progressi nella preparazione disciplinare e linguistica. Rimane ancora molto da fare perché la collaborazione abbracci più uniformemente tutte le aree disciplinari e perché – come nel sostegno – queste attività di supporto siano inserite più a pieno titolo nel lavoro in classe e diventino occasione di un'inclusione più efficace.

Bibliografia

Dario Ianes, "L'evoluzione dell'insegnante di sostegno", Trento, Erickson 2014

Dario Ianes e Sofia Cramerotti, "Alunni con BES", Trento, Erickson 2013

T. Booth e M. Ainscow, "Index for Inclusion" 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

European Agency for Development in Special Needs Education "Teacher Education for Inclusion - Profile of Inclusive Teachers", 2012

Scuola di Barbiana, "Lettera a una professoressa", Firenze, Einaudi 1976

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"

MIUR, "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" del 17 febbraio 2014

Progetto SIC, "Protocollo di accoglienza degli alunni stranieri della Provincia di Prato", 15 giugno 2012

L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità visiva vent'anni dopo

Luciano Paschetta

IRIFOR, Roma

Keywords

Inclusione disabili visivi, Dispersione, Sostegno

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Questa “Indagine conoscitiva sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità visiva”, i cui dati si riferiscono all’a. s. 2011-2012, nasce dalla volontà, dopo venti anni, di verificare lo “stato dell’arte” del processo di integrazione dei disabili visi-

vi nei diversi ordini di scuola, per comprendere gli aspetti di “forza” e quelli di “debolezza” dell’attuale modello di inclusione e, facendo riferimento alla prima ricerca realizzata, dallo stesso autore, su dati rilevati nell’anno scolastico 1991-1992 (vedi supplemento «Il corriere dei ciechi» del 13 settembre 1993, collana «Quaderni», n. 40), coglierne l’evoluzione sia in positivo che in negativo.

Con questa nuova indagine abbiamo voluto raccogliere informazioni utili a comprendere il reale stato di inclusione dei ragazzi con disabilità visiva non solo all’interno delle loro classi, ma anche rispetto al contesto sociale nel quale vivono. Volevamo capire, rapportando il numero medio annuo di ragazzi presenti nella scuola primaria con quello della secondaria di II grado, quale fosse il tasso di dispersione scolastica specifica. Abbiamo voluto sapere a quali indirizzi di istruzione superiore si rivolgono le loro scelte. Volevamo conoscere i sistemi e gli strumenti utilizzati oggi dagli studenti con disabilità visiva per la letto-scrittura, per l’educazione artistica e motoria e per l’apprendimento delle diverse discipline scientifiche; abbiamo voluto capire il ruolo e le modalità di utilizzo del pc per lo studio e per la lettura di libri, riviste e quotidiani. Abbiamo poi cercato di conoscere gli aspetti relativi alla qualità dell’inclusione scolastica analizzando le risposte sulla tipologia del P.E.I., sul numero di ore di sostegno e di quelle dell’assistente alla comunicazione a scuola e di assistenza domiciliare, sulla presenza o meno di esoneri dalle prove scritte e/o dalla frequenza di alcune discipline. Volevamo conoscere il livello di autonomia personale e di mobilità autonoma dei ragazzi e la

loro capacità di orientamento all'interno della scuola, nel quartiere e nella propria città analizzando i dati riferiti alla frequenza nell'uso dei mezzi pubblici. Altrettanto importanti sono state le risposte date alle domande mirate a rilevare il livello di "inclusione sociale": partecipazione ad attività extrascolastiche, rapporti fuori scuola con i compagni, frequenza di associazioni giovanili od oratori, di gruppi organizzati e/o sportivi, frequenza di cinema, ludoteche/biblioteche di quartiere con compagni di scuola, altri amici o genitori.

Il confronto con la ricerca del 1992 ci ha anche permesso di cogliere l'evoluzione positiva o negativa di importanti aspetti quali la percentuale di ciechi assoluti rispetto agli ipovedenti e quella dei soggetti con disabilità aggiuntive rispetto all'intero campione, il numero di ore settimanali di sostegno e di assistenza domiciliare, il livello di coinvolgimento dei docenti curricolari nel processo di integrazione e quello dell'inserimento del ragazzo nel gruppo classe.

La ricerca vuole fornire le informazioni necessarie a suggerire a dirigenti scolastici, docenti educatori ed assistenti gli opportuni correttivi per il miglioramento dell'attuale modello di inclusione dei disabili visivi nella scuola di tutti, dando altresì indicazioni ai genitori per una migliore inclusione sociale dei propri figli.

Attraverso questo dettagliato report, completo di tabelle e grafici, mettiamo a disposizione di tutti i risultati di questo nostro lavoro.

Metodologia di lavoro

– La ricerca, è stata diretta da Luciano Paschetta, l'attuale direttore dell'I.Ri.Fo.R. (l'istituto nazionale di ricerca, formazione e riabilitazione fondato dall'Unione dei ciechi e degli ipovedenti oltre vent'anni fa), ed è stata coordinata da un gruppo di ricerca costituito, oltre che dal direttore medesimo, dalla responsabile del Servizio istruzione dell'U.I.C.I., Maria Domenica Mecca, da un esperto scelto tra i componenti della commissione nazionale istruzione dell'U.I.C.I. Claudio Signorini, da un consulente di informatica Roberto Dodi; segretaria la responsabile dei servizi di segreteria dell'I.Ri.Fo.R. Valeria Liberti

Il questionario di rilevazione dati, che ha tenuto conto anche di quello utilizzato per l'analoga ricerca fatta dall'U.I.C.I., vent'anni fa (anche per renderne comparabili i dati), è stato realizzato dal gruppo di ricerca sopra indicato in collaborazione con la commissione nazionale istruzione dell'U.I.C.I.. Esso era articolato in circa 200 domande, che prevedevano oltre 600 risposte, mirate a conoscere: i dati personali: data di nascita, ambiente in cui vive il disabile (se grosso centro urbano o piccolo paese), la situazione familiare, la scuola frequentata, il livello e la tipologia di disabilità visiva e la presenza o meno di ulteriori disabilità; i dati relativi alle modalità di studio e di lavoro didattico con particolare riferimento agli strumenti di letto-scrittura utilizzati nel processo educativo, nonché all'uso o meno delle tecnologie informatiche e dei materiali didattici specifici; quelli inerenti la qualità dell'inclusione scolastica: numero di ore di sostegno e/o di assistenza alla comuni-

cazione in classe e di assistenza domiciliare, le modalità di redazione del P.E.I. , la presenza o meno di esonero parziale o totale in alcune discipline e/o di momenti di allontanamento dalla classe, . Il questionario ha rilevato inoltre alcuni aspetti relativi all'inclusione sociale (frequenza di gruppi, attività ludiche e sportive extrascolastiche, partecipazione ad eventi culturali, frequenza di cinema e teatri, ecc.) ed al livello di autonomia di movimento e personale raggiunti .

Il questionario è poi stato implementato su una piattaforma per la compilazione “da remoto”.

Per l'individuazione dei casi è stata chiesta la collaborazione degli ex istituti per ciechi attivi nel sostegno all'inclusione scolastica e dei Centri di consulenza tiflodidattica della Biblioteca italiana per ciechi “Regina Margherita” e della Federazione delle istituzioni pro ciechi , ma solo i CTD hanno dato la loro disponibilità.

Sono quindi stati coinvolti tramite audioconferenze periodiche il coordinatore dei CTD Pietro Piscitelli ed i responsabili dei 17 centri, con i quali di è avviata la revisione definitiva del questionario escludendo tutte quelle domande che potevano rendere in qualche modo individuabile l'intervistato e successivamente si è affidato loro l'incarico della compilazione del questionario relativamente ai casi seguiti da ciascun centro . Il questionario è stato quindi rivolto ai ragazzi inseriti nei diversi ordini di scuola che fanno riferimento per la consulenza ai 17 Centri tiflodidattici (12 della Biblioteca Italiana per Ciechi Regina Margherita e 5 della Federazione Nazionale delle

Istituzione pro ciechi) . I singoli responsabili hanno raccolto i dati dei propri ragazzi in riferimento all'a.s. 2011/2012 partendo da quelli presenti nei loro data base e completandoli con interviste ai genitori, ai docenti di sostegno e curricolari ed agli stessi ragazzi. La loro opera, durata l'intero anno scolastico, è stata monitorata dal gruppo di lavoro attraverso periodiche riunioni in audio conferenza.

Il campione, che si è così determinato , fa riferimento ai 1.473 questionari compilati riferiti ad altrettanti allievi, frequentanti , nell'a.s. 2011/2012, i diversi ordini di scuola (da quella per l'infanzia alla secondaria di II grado)distribuiti a “macchia di leopardo, sull'intero territorio nazionale .

Il campione, rappresentando circa il 40% del totale dei disabili visivi gravi inclusi nelle diverse scuole nello stesso anno, rende senz'alto significativi i dati raccolti.

Il gruppo di ricerca, dopo aver esaminato il dato generale e acquisito il parere del Comitato Tecnico Scientifico dell'I.RI.FO.R. e della Commissione Nazionale istruzione dell'U.I.C.I. , ha definito le modalità di disaggregazione e di elaborazione statistica dei dati. In particolare i dati sono stati disaggregati: per ordine di scuola; tra ciechi con sola minorazione visiva e soggetti con minorazione aggiuntiva; per ordini di scuola ulteriormente disaggregati tra ciechi con sola minorazione visiva e soggetti con minorazione aggiuntiva, tra ciechi assoluti, ipovedenti con visus $\leq 1/20$, ed ipovedenti con visus $> 1/20$, mentre il dato della scuola secondaria è stato disaggregato anche per genere M/F.

Su questa base lo scrivente , coadiuvato nella stesura del testo da Daniela del Centro di consulenza didattica di Roma, ha redatto il report che viene qui presentato.

Risultati

Riportiamo qui le considerazioni di sintesi più significative.

Positiva la rilevante diminuzione della percentuale dei ciechi assoluti scesa di 15 punti rispetto a vent'anni fa che, sommata a quella degli ipovedenti con meno di 1/20 di visus riduce di quasi 11 punti, la percentuale di coloro ai quali è indispensabile l'apprendimento del braille per ottenere una reale autonomia di lettura e scrittura. Negativo, invece, il forte aumento in questi vent'anni di studenti con handicap aggiuntivi a quello visivo: essi costituiscono oggi il 43,3 % del campione con un aumento di oltre cinque punti percentuale.

In particolare, si evidenzia come l'incremento percentuale sia dovuto all'aumentato numero dei disabili visivi con ritardo di apprendimento e di quelli che aggiungono alla disabilità visiva disturbi del carattere e relazionali.

L'esame della distribuzione degli alunni nei vari ordini di scuola ci dice come la frequenza della scuola per l'infanzia sia solo del 43% dei bambini aventi diritto, ma se questo è un fenomeno che tocca anche i normovedenti (questo ordine di scuola nel nostro paese è ancora visto spesso come una semplice "badanza" del bambino), cosa diversa è verificare come tra la primaria e la secondaria di I grado vi sia un tasso di dispersione del 7% e come tra la scuola secondaria di I grado e

quella di II il tasso di abbandono dei ragazzi con disabilità visiva inclusi è di circa il 30%, il che porta ad un tasso di dispersione complessiva di oltre il 37%.

Dall'elaborazione dei dati relativi al sostegno È emerso il dato più sconcertante.

Nell' a.s. 1991/92, per ogni 100 allievi inseriti nella scuola, venivano erogate 1.290 ore di sostegno medie settimanali, mentre dopo vent'anni, le ore settimanali di sostegno erogate per lo stesso numero di allievi sono mediamente 2.510 alla settimana (1.630 per il docente di sostegno, 420 per l'assistente in classe e 460 per quello a casa), con un aumento in percentuale di ore erogate alla settimana di sostegno di oltre il 94%. Questo mentre i dati della dispersione e quelli relativi alla qualità dell'inclusione ci dicono che , non solo nello stesso periodo, non vi è stato un miglioramento, ma addirittura assistiamo ad un arretramento nel processo di inclusione.

Bibliografia

Trattandosi di una ricerca sul campo è difficile fornire una bibliografia specifica tutta la bibliografia fa riferimento allo "sfondo" alle metodologie sulle quali si realizza l'inclusione scolastica e sociale dei disabili visivi.

Qui ci limiteremo a riportare le uniche due ricerche realizzate negli anni sull'argomento nel nostro paese.

Luciano Paschetta Libro bianco sull'integrazione scolastica degli alunni minorati della vista ; supplemento de «Il corriere dei ciechi del 13 settembre 1993, collana "Quaderni», n . 40"

Doxa (1989). Un mondo a parte: gli atteggiamenti degli italiani nei confronti dei non vedenti. Indagine promossa dall'Unione Italiana Ciechi. Milano: Doxa.

Narrare per includere a scuola: una ricerca-formazione sull'“autobiografismo interculturale”

Loredana Perla, Nunzia Schiavone

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Keywords

Didattica inclusiva, Autobiografismo, Educazione interculturale, Didattica della scrittura

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Il progetto, nato dalla collaborazione del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Uni-

versità degli Studi Bari Aldo Moro con l'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia, ha coinvolto cinque Istituti Compresivi, due Circoli Didattici di Bari e provincia e l'Istituto Karibu di Panzi (Congo) in un percorso di ricerca-formazione di matrice collaborativa (Perla, 2010, 2011, 2012) al fine di promuovere la sperimentazione dell'approccio autobiografico con soggetti in età evolutiva (Demetrio, 1996, 1998, 2003, 2012; Cambi, 2003, Formenti, 2009; Formenti, Gamelli, 1998; Castiglioni, 2012; Biffi, 2010) nell'ambito dell'educazione interculturale (Demetrio, 2004; Demetrio, Favaro, 1997, 2004; Farello, Bianchi, 2001; Giusti, 1998; Portis, 2009).

Finalità principale della ricerca è stata quella di trasformare, attraverso un dispositivo peculiare qual è la scrittura autobiografica, la storia di sé in un terreno privilegiato di incontro e di scambio per costruire un pensiero dell'Altro e per l'Altro orientato ai valori della cooperazione, della solidarietà e dell'inclusione (Pinto Minerva, 1990, Frabboni, Pinto Minerva, 2003, Pinto Minerva 2002, Cambi, 2012). Di qui l'impegno a promuovere percorsi autobiografici in chiave interculturale al fine di sollecitare i bambini e i ragazzi coinvolti nel progetto a raccontare la propria storia e nel contempo ad apprendere - attraverso l'ascolto e il confronto fra memorie diverse - la storia e la memoria dell'Altro. Si intuisce, a questo punto, che anche in ambito interculturale la pedagogia della memoria (Demetrio, 1998) e la scrittura di sé rappresentano una possibilità di incontro e di conoscenza di mondi diversi ma vicini nelle somiglianze delle storie di vita.

Con la nostra proposta di autobiografismo interculturale intendiamo infatti offrire un modello interpretativo che non assuma la scrittura di sé solo nei termini di dispositivo per conoscere se stessi ma anche come medium d'eccellenza per scoprire, comprendere e assumere in sé l'alterità vicina e lontana. Dal punto di vista metodologico, invece, le pratiche di autobiografismo interculturale sperimentate nel corso della ricerca si offrono come possibilità strategicamente utile a modificare il contesto della didattica d'aula in direzione inclusiva (Perla, 2013).

E veniamo alle domande della ricerca-formazione.

La prima. Come costruire un modello di autobiografismo interculturale spendibile nelle scuole capace di implementare un cultura scolastica inclusiva?

La seconda. Esiste una memoria bambina? E come “coltivarla” attraverso un dispositivo peculiare quale il laboratorio narrativo?

La terza: come riuscire a decentrare il punto di vista degli allievi di una Scuola occidentale schiudendo loro lo sguardo sull'esperienza della vita di Scuola della periferia mondiale? E, naturalmente, il reciproco?

Per quanto riguarda invece le domande inerenti agli obiettivi di sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti nella ricerca, esse sono state le seguenti:

- come promuovere nei docenti la padronanza del metodo autobiografico adattato alle pratiche scolastiche di educazione interculturale?

- come far documentare l'itinerario di ricerca al fine di introdurre nel piano dell'offerta formativa delle Scuole pugliesi un modello permanente di autobiografismo interculturale?

Protocollo metodologico

Il protocollo di ricerca-formazione è stato articolato in quattro fasi.

La prima ha previsto l'attivazione di un percorso di formazione sulla metodologia autobiografica per i docenti coinvolti nel progetto. Nel corso dei primi moduli sono state esplorate alcune coordinate teoriche dell'approccio autobiografico nei contesti della formazione; l'attenzione è stata poi rivolta agli aspetti metodologici con particolare riferimento alla realizzazione di setting laboratoriali ad orientamento narrativo.

Nel corso della seconda fase sono stati attivati i laboratori autobiografici nelle classi coinvolte nel progetto. Il programma delle sessioni laboratoriali è stato strutturato in tre macro aree riferibili ai seguenti costrutti: identità personale; identità culturale; intercultura.

La terza fase ha previsto la documentazione del percorso di ricerca-formazione attraverso tre dispositivi di documentazione:

- la scrittura professionale per esplicitare i processi, le azioni, le scelte e il punto di vista degli attori (Perla, 2012, De Rosi, Restiglian, 2013). Gli artefatti elaborati per documentare l'esperienza in forma scritta sono stati i seguenti: la scheda di osservazione dei moduli laboratoriali (format di documentazione in itinere) e il diario professionale (format di documentazione ex-post).

- la fotografia: modalità di documentazione visivo-narrativa.

- la videonarrazione. Le riprese video hanno riguardato: l'avvio delle sessioni laboratoriali; il momento della scrittura; il momento della lettura; il momento della restituzione; la fase di congedo.

Nel corso della quarta fase del protocollo abbiamo proceduto alla raccolta delle documentazioni prodotte:

- elaborati cartacei prodotti dai bambini;
- lettere dei ragazzi del Congo;
- scritture in itinere ed ex post dei docenti;
- schede di rilevazione dell'esperienza (somministrate ai bambini);
- materiale audiovisivo.

Qui di seguito si presentano, pur per brevi cenni, i risultati della ricerca relativi ai materiali documentativi prodotti. I corpo-

ra testuali sono stati sottoposti a trattamento di lettura-codifica attraverso Qualitative data analyses (Strauss, Corbin, 1999; Tarozzi, 2008). Il protocollo metodologico, infine, ha previsto l'analisi dei materiali audiovisivi attraverso procedure di analisi video (Goldman, Pea, Barron, Derry, 2009; Altet, 1996).

Risultati

Le risultanze dell'analisi sulle scritture in itinere ed ex post dei docenti e sulle schede di rilevazione dell'esperienza somministrate agli alunni hanno fatto emergere molteplici aspetti connessi al tema dell'inclusione scolastica.

Il primo attiene al legame che intercorre tra l'approccio autobiografico e l'attivazione di dinamiche inclusive nei contesti d'aula. In questa direzione le aree rilevate attraverso l'analisi sono state le seguenti:

- valorizzazione delle differenze individuali degli allievi;
- attivazione di un clima di condivisione e di ascolto tra i compagni e con l'insegnante;
- potenziamento del valore del gruppo-classe tra gli alunni;
- promozione di forme di collaborazione nel gruppo classe a sostegno della diversità;
- riduzione di azioni di discriminazioni.

L'attivazione dei moduli laboratoriali, secondo quanto dichiarato dal gruppo degli insegnanti, ha consentito di attivare un clima inclusivo in aula capace di valorizzare le differenze (anche di apprendimento) ritenendole una ricchezza. La variabile rilevata con maggiore frequenza connessa all'attivazione di un clima d'aula inclusivo riguarda l'organizzazione spazio-tempo classe. Più specificatamente la strutturazione dello spazio-classe che connota i laboratori narrativi prevede la disposizione dei banchi in forma circolare. Tale disposizione ha permesso di attivare dinamiche partecipative che hanno sollecitato la discussione e processi di feedback fra tutti gli allievi e - al contempo - ha consentito di "potenziare" l'azione di mediazione didattica (Damiano, 2013) dell'insegnante.

E non solo. Dalle scritture degli insegnanti e degli allievi è emerso che uno "stile" di conduzione d'aula non tradizionale ha inciso sull'atmosfera comunicativa della classe, influenzando positivamente l'interazione dei soggetti coinvolti nel processo di apprendimento.

Le risultanze dell'analisi hanno fatto emergere inoltre che la narrazione è una "necessità" umana che attraversa tutte le culture con codici diversi ma con significati simili: il piacere di essere compresi, il bisogno di appartenere ad una collettività, l'esigenza di tramandare tradizioni, la necessità di costruire e ricostruire la propria identità. In questa direzione il secondo elemento emerso dall'analisi ha riguardato l'integrazione dell'approccio autobiografico nei curricoli scolastici quale metodologia didattica connessa alla promozione di competenze interculturali.

Più specificatamente i nuclei chiave rilevati attraverso l'analisi delle risultanze sono stati i seguenti:

- ruolo e funzioni della metodologia autobiografica nell'educazione interculturale;
- intercultura come "competenza" suscetibile e realizzabile;
- competenza interculturale come vettore di inclusione sociale.

In sede di convegno sarà illustrato un quadro dettagliato degli esiti della ricerca con un focus di approfondimento sulle risultanze dei lavori svolti anche dalla comunità congolese.

Bibliografia

Altet, M. (1996). Le competenze dell' insegnante professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi, pp. 40-44. In *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma.

Biffi, E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*, Erikson, Trento.

Cambi, F. (2003). *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi, F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.

Castiglioni, M. (2012). "La narrazione per la costruzione di significati nello sviluppo del Sé". In C. Petrucco, & M. De Rossi (a cura di), *Narrazioni digitali in prospettiva educativa e formativa*, Carocci, Roma.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.

De Rossi, M. Restiglian E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Carocci, Roma.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria*, Meltemi. Roma.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.

Demetrio, D. (2004). (Ed.). "Tecniche narrative". In *Adultità*, n.19, p. 240 Guerini, Milano.

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis, Milano.

Demetrio, D., Favaro, G. (1997). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. La Nuova Italia, Firenze.

Demetrio, D., Favaro G. (2002). *Didattica interculturale*. FrancoAngeli, Milano.

Farello, P., Bianchi, F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*,

Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Erikson, Trento.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Laterza, Roma-Bari.

Giusti, M. (1998). *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*. La Nuova Italia, Firenze.

Goldman, R., Pea R., Barron, B., Derry S.J. (Eds). *Video-ricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Cortina, Milano.

Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.

Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.

Perla, L. (2012). *Scritture e tirocinio. Una ricerca sulla documentazione*. FrancoAngeli, Milano.

Perla, L. (2013). (Ed). *Didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Pinto, Minerva F. (1990). *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Dedalo: Bari.

Pinto, Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza

Portis, L. (2009). Storie allo specchio. Racconti migranti, Unicopli, Milano.

Strass, A.L., Corbin, J. M., (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Sage Publications.

Tarozzi, M. (2008). Che cos'è la grounded theory?, Carocci, Roma.

**La scrittura professionale
degli insegnanti specializzati.
Risorsa per un sistema scolastico inclusivo in Puglia**

Loredana Perla, Nunzia Schiavone, Ilenia Amati

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione - Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Keywords

Scritture professionali inclusive, Competenza documentativa, Inclusione didattica.

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

La scrittura professionale dell'insegnante costituisce un oggetto emergente e specifico anche della ricerca in didattica dell'in-

clusione, per due ragioni. La prima discende dal processo di risemantizzazione teorica in chiave educativa del costrutto di "inclusione sociale" in atto nell'ambito dei cosiddetti "disability studies" (d'Alonzo, Caldin, 2012; Caldin 2012, Caldin et alii, 2013; Caldin, 2013). Tali studi vanno evidenziando che l'inclusione è la risposta intenzionalmente organizzata al bisogno/diritto di istruzione di tutti i bambini, giovani e adulti a rischio di emarginazione e marginalità sociale. Si tratta di una definizione che, come è facile notare, non è circoscritta alla disabilità, ma che tocca estensivamente tutti i soggetti a rischio di esclusione sociale: le donne, gli anziani, i disoccupati, i minori non ancora alfabetizzati.

In questo processo di riconversione semantica andrebbero inoltre ricomprese – questo l'elemento oggetto del nostro lavoro - tutte le riletture dei documenti oggi utilizzati per descrivere/raccontare/certificare la disabilità al fine di renderli più rispondenti all'istanza - complessa - della progettualità scolastica inclusiva.

La seconda ragione che fa della scrittura professionale un tema specifico di ricerca sulle didattiche inclusive rinviene dagli studi di didattica professionale che, a partire dagli anni Novanta, hanno collocato la scrittura nell'alveo degli oggetti di studio privilegiati di analisi (Altet, Vinatier 2008; Calderhead 1992; Pastré, 2002; Pastre, Lenoir 2008) in base all'ipotesi che guarda alle "scritture del lavoro formativo" come dispositivi di formazione permanente dell'insegnante (Lenoir, Vanhulle, 2006).

Tuttavia occorre evidenziare che il "saper scrivere professionale" chiede una specializzazione "geneticamente" differente dal saper scrivere inteso in senso lato. Una specializzazione al "saper documentare" i processi e i prodotti formativi che chiede allo scrivente-insegnante un lavoro di analisi istitutivo di un neocodice: quello dello scrivere per il lavoro di Scuola. E apprendere a scrivere per il lavoro di Scuola necessita di uno sforzo cosciente e prolungato di riflessività e di abilità specifiche in assenza delle quali la competenza di scrittura può addirittura venir meno.

Si intuisce, a questo punto, la rilevanza che ha la scrittura professionale documentativa delle attività di insegnamento-apprendimento di sostegno. Di qui l'iniziativa che ha mosso il gruppo di ricerca DidaSco ad avviare un itinerario di indagine sulle scritture professionali degli insegnanti di sostegno. Una scuola implicata nella realizzazione di una didattica inclusiva è orientata, infatti, a costruire le condizioni didattiche di realizzazione dell'inclusione sociale anche a partire da un ripensamento delle competenze documentative degli insegnanti specializzati (Perla, 2012). Come far diventare la documentazione delle pratiche di didattica inclusiva dispositivo di valutazione, dispositivo progettuale, sostegno all'innovazione didattica, memoria dell'istituzione scolastica (Demetrio 1996), dispositivo di formalizzazione dei saperi pratici (Damiano 2007, Perla, 2010) e referenziale della magistralità (Perla, 2011)? A partire da tali domande, l'indagine che viene di seguito presentata ha inteso cercare gli indicatori della competenza documentativa insegnante a partire dall'analisi dei modi ordinari di documen-

tare la didattica inclusiva (Canevaro, 2013; Clough, Corbett, 2000; d'Alonzo, Caldin 2012). L'obiettivo a lungo termine della ricerca è quello di giungere a formalizzare il concetto di "competenza documentativa" (Schiavone, 2012) in riferimento allo specifico lavoro d'aula dell'insegnante specializzato.

Protocollo metodologico

Il progetto di ricerca-formazione, dal titolo "La scrittura professionale dell'insegnante specializzato", di durata biennale (2013-2014), è stato promosso dall'USR-Puglia in collaborazione col Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari e col C.N.I.S.- Puglia. Esso ha coinvolto 10 scuole primarie e secondarie di Bari e provincia e 10 insegnanti di sostegno che operano in tali scuole.

Lo statuto di ricerca adottato è quello collaborativo (Desgagné et alii, 2001, Magnoler, 2012, Perla, 2010, 2011, 2012) che prevede una partnership fra ricercatori e pratici impostata all'insegna della co-equal-relationship. Le domande emerse dai primi colloqui istituenti il patto di ricerca con gli insegnanti-partner sono state le seguenti: (da parte dei ricercatori) a) come documentano l'esperienza gli insegnanti specializzati? b) quali criticità incontrano nella pratica ordinaria della documentazione richiesta dall'amministrazione scolastica?; c) quali convinzioni e credenze sottendono la "cultura dell'inclusione" posseduta dagli insegnanti specializzati? d) quali artefatti possono agevolare la documentazione dell'insegnamento specializzato?; (da parte degli insegnanti-partner): a) come riuscire a do-

cumentare l'esperienza dell'inclusione "oltre" l'adozione delle modulistiche ministeriali? b) quali "registri" di scrittura sono più consoni a descrivere/esprimere i fatti didattici inerenti alla didattica dell'inclusione? c) è possibile ipotizzare l'uso di una modulistica comune a tutti gli allievi, disabili e non disabili? d) come salvaguardare, attraverso la scrittura professionale, l'esigenza di autoformazione dell'insegnante di sostegno?

Il protocollo di indagine è stato costruito ipotizzando le seguenti fasi:

a) una prima fase di esplorazione delle rappresentazioni emergenti dalla conoscenza pratica degli insegnanti di sostegno attraverso l'utilizzo di un questionario semistrutturato;

b) una seconda fase di analisi delle pratiche di documentazione in uso e dei prodotti della documentazione degli insegnanti di sostegno attraverso: interviste di esplicitazione, colloqui clinici, scritturazioni, rielaborazioni collettive;

c) una terza fase di analisi co-realizzata dei materiali testuali prodotti realizzata attraverso il software N-Vivo 8;

d) una quarta fase di formazione al concetto di "competenza documentativa" attraverso l'allestimento di un laboratorio formativo al fine di accrescere i livelli di formalizzazione, condivisione e comunicazione dei saperi della didattica inclusiva degli insegnanti specializzati;

e) una quinta fase di co-costruzione con gli insegnanti-partner di dispositivi di documentazione didattica dell'inclusione

differenziati per i diversi gradi scolastici e "replicabili", con gli opportuni adattamenti, anche in altri istituti scolastici oltre che in quelli coinvolti nella sperimentazione.

Qui di seguito si presentano i risultati delle prime due fasi già sviluppate, quelle relative all'esplorazione delle rappresentazioni di documentazione inclusiva possedute dal gruppo degli insegnanti coinvolti e dell'analisi delle pratiche documentali in uso.

Risultati

Le risultanze del questionario e delle analisi-di-pratica documentativa effettuate nel corso dell'indagine hanno fatto emergere una generale richiesta di promozione di una competenza documentativa non burotecnica qual è quella attualmente "percepita" dal gruppo di docenti i quali avvertono la propria esperienza di insegnamento in termini di "eccedenza" rispetto a quanto consentito dai dispositivi documentativi attualmente accreditati dal MIUR.

Le risposte raccolte attraverso il questionario sono state aggregate in quattro "ambiti rappresentazionali":

a) competenza documentativa come "valorizzazione della memoria professionale e dell'istituzione scolastica";

b) competenza documentativa come "sostegno all'attività progettuale";

c) competenza documentativa come "sollecitazione all'innovazione didattica e alla ricerca sull'inclusione scolastica";

d) competenza documentativa come "orientamento alla valutazione scolastica".

La "competenza documentativa" non si esaurisce, secondo quanto dichiarato dal gruppo degli insegnanti, in sole conoscenze di "tecniche per documentare" ma consiste piuttosto nell'abilità al saper rievocare, riorganizzare, ristrutturare le esperienze realizzate per farle diventare patrimonio didattico per sé e per gli altri colleghi e per favorire il passaggio da una "memoria individuale", troppo spesso circoscritta all'esperienza individuale del docente di sostegno (il quale avverte in modo più profondo la "solitudine" professionale), ad una "memoria collettiva", tipica di una Comunità di Pratica.

E ancora. La documentazione dovrebbe configurarsi, secondo gli insegnanti, nei termini di "strumento progettuale", dovrebbe "sostenere" e agevolare la chiarificazione progressiva del percorso progettuale pensato per l'allievo disabile.

Dalle risposte dei docenti è emerso, inoltre, che il problema centrale della documentazione nell'ambito della didattica dell'inclusione riguarda la difficoltà di riuscire a rappresentare il lavoro "non programmato", che si manifesta in aula sotto forma di incidente critico, resistenze all'apprendere, modifica "improvvisa" del progetto (Perticari, 1996). I dispositivi attualmente in uso nella pratica scolastica non sono sufficienti.

C'è bisogno di formazione alle pratiche di scrittura professionale per l'inclusione e c'è bisogno di dispositivi più adeguati a esprimere il livello sommerso e inatteso delle pratiche di inse-

gnamento (e di apprendimento) speciale. Ma quali dispositivi sono più appropriate per giungere a tali approdi?

La ricerca è in progress.

Bibliografia

Altet, M, Vinatier I. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

Calderhead, J., (1992), "Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants", *Recherche et formation*, 11, pp. 51-64.

Caldin, R. (2012), Farn, R., Guerra, L., Gardou, Ch., Canevaro A., Perego, G., Gori, E., Leonardi, B., Dainese, R., Argiropoulos, D., Defli, S., Esposti Elisi, Sansavini, A., Guarini. A., *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Liguori, Napoli .

Caldin, R., (2013) "Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled", *Pedagogia Oggi* , n. 1, pp. 11 - 25.

Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.

Clough, P. Corbett, J., (2000), *Theories of Inclusive Education*, Sage, Thousand Oaks.

d'Alonzo L., Caldin R. (2012), *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli.

Damiano, E. (2007), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano.

Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

Desagné, S., Badnarz N., Couture C., Poirier L. & Lebuis P. (2001), "L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation", *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII(1), pp. 33-64.

Lenoir, Y., Vanhulle S., (2006), *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherché*, Éditions du CRP, Sherbrooke.

Magnoler, P. (2012) , *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.

Pastre, P., Lenoir Y. (2008), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octarès, Toulouse.

Perla, L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.

Perla, L. (2011), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.

Perla, L (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari.

Perla, L. (2012), *Scrittura e Tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, FrancoAngeli, Milano.

Perla, L. (2011), "Giovani insegnanti e "scrittura-compagna", M. Corsi, G. Spadafora, *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Tecnodid, Napoli, p. 221-230.

Perticari P., Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola, Bollati Boringhieri, Milano 1996.

Schiavone, N. (2012), "Scritture della documentazione didattica", L. Perla (a cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari, pp.172-196.

Inclusive values and Finnish educational policy

Päivi Pihlaja, Heli Ketovuori, Anne Laiho

University of Turku, Department of Education

Keywords

Inclusion, Special education, Educational policy, Equality, Respect for diversity/difference

Theoretical framework

The current educational policy in Finland emphasis education system to be inclusive, equal and participatory. Providing equal opportunities for all citizens to high-quality education is a core objective of the Finnish education policy and has long

traditions from the 1970s. So called equal opportunity policy highlights that the educational services are open to all and there should not be any systematic differences between different groups according for example gender or place of residence. (Finnish National Board of Education, 2014.)

Equality and inclusion are complex and inter-linked concepts (Riddell, 2009, 283). There is a lack of universally accepted definition of equality in education (Lynch and Baker, 2005, 154). Equality is a concept that gets it's meaning in a sociopolitical context (Jakku-Sihvonen 2009, 25).

The aim of this study is to examine how some of inclusive values, such as equality and appreciating of difference and prevention of marginalization come true in educational policy documents. Finnish education policy is not made in a vacuum. International ideas have informed and shaped educational policy and practices on inclusion also in Finland. Policy concerning special education leans on worldwide accepted international agreements, which emphasize equality, participation and right to joint services (UN, 1993; Salamanca proclamation UNESCO, 1994; Vammaisten oikeuksien julistus, 2007).

Policy needs to be understood in the wider social context in which it occurs. It is made at many levels in society through legislation, social and political structures, institutional and institutionalized practices and discourses. (Armstrong, 2003, 5.) Fulcher (1999) argues that policy is the product, whether written, like laws, reports, and regulations. It is stated or enacted of the outcome of political states of play in various are-

nas. (Armstrong, 2003, 8.) By educational policy, legislation, flexible financial structure and e.g. recourses can societies diminish segregation according to Ferguson (2008, 113).

Reviewing the concept of inclusion from an international comparative perspective it has significantly evolved throughout past 60–70 years. Operetto and colleagues (2013) present four core ideas discussed and developed regarding how inclusive education policies and practices are understood in different national context. The foundation of concept lies on the United Nations Declaration of Human Rights from 1948. Initially inclusive practitioners focused on specific learners, mostly on children with learning disabilities. Gradually, inclusive practitioners expanded their focus to all marginalized children. Currently, inclusion is increasingly understood as bolstering the capabilities of educational systems to deliver the promise of quality of education for all. (Operetti et al., 2013; 150.)

Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students (Booth, 2011). One main thing by which we can evaluate inclusiveness is the quality of access to education generally regardless to students' individual qualities (Rizvi and Lingrad, 2010). By Booth (2011) equality and related notions of equity, fairness, and justice are central inclusive values. Inequality, inequity, unfairness, and injustice are forms of exclusion. Equality is about everyone being treated as of equal worth, and hierarchies of worth are avoided. It is not only about “equality of opportunity” to experience unequal status, wealth, and living conditions, but about reducing such inequalities. Respect for diversity is a natural part of inclusion.

Inclusion is a process with never-ending search to find better ways of responding to diversity. It is about learning how to live with difference, and, learning how to learn from and value difference. In this way differences come to be seen more positively as a stimulus for fostering learning, amongst children. How societies succeed to prevent social marginalization indicate societies quality in many ways. Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement. (Booth 2011.)

Methodology

The research material consists of policy documents: the Government's Development Plan for Education and Research to years 1999–2003 (Kesu1) and to years 2001–2016 (Kesu2). These documents represent for a highest education policy will in Finland. The documents were created during the time when many institutions in Finland were changing (e.g. social- and health services, education). Finland has not been in the front line of neoliberal education policy agenda but clear steps towards it have been taken.

The documents are artefacts that are intended for a defined circle of involved recipients. Official documents also function as institutionalized traces, which mean that they may legitimately be used to make conclusions about the intentions and ideas of the organizations they represent. These documents represent an independent level of material (Wolff, 2004, 288; Hodder 2000, 704–705), which can be seen as “social facts”,

that have produced, shared and used in a social organized way (Atkinson and Coffey, 1997). We analyze the material so that while reading and writing process between researchers' dialog arise meanings.

The analyze process had following steps:

In the first reading cycle we selected chapters which dealt with basic education and traced the text units dealing with inclusive values. We selected the material so that researchers read texts separately and after this selected it. We picked up text units that belong to equality and (respect) diversity and difference. We did some summarizing in every thematic (values) part. We did these steps to both of the original documents. Examining the material value by value. What was said and how often? What kind of aspects were assigned to values? Which supported the values? What kind of segregative or conflicted aspects were in texts? What kind of changes were between documents? The analyzing of the changes include more focused thematic analyse.

Results

Democracy and equality were in both documents in essential role. Equality was assigned e.g. to possibilities, to gender, and to different regions in Finland. There are still some changes from 1990s` to 2010`s concerning equality. Discourse has changed from emphasis on basic security more to equality of possibilities. In older document demands for same quality level of education regardless to the region or provider was expressed and wide gaps in teaching, outcomes of learning and

education were not permitted. In order to recognize differences on learning outcomes "new evaluation methods, evaluation criterion and learning standards are developed". In new material respect for multiculturalism is mentioned also the worry of boys learning outcomes was mentioned in the name of equality between genders.

Respect for diversity and difference existed in both documents but in different emphasis and in different way. Older policy document worried about pupils' social problems, drug problems, social marginalization, special educational needs and disability. To support pupils and find new ways to teach were schools tasks likewise tolerance and respect. In new document (Kesu2) respect for diversity and difference was almost invisible. It stated that there is a need to increase tolerance and teach good manners for pupils. Kesu2 highlights "excellent learning skills". New document states that "the acceptance of difference should develop" and the tool is a project focusing on prevention of bullying. The message is clear: good learning readiness, good learning outcomes, and a clear rise in the learning achievement. Possibilities to be different or different learning outcomes are not mentioned.

Our educational policy emphasize still equality of opportunity (see Kalalahti and Varjo 2012). Equality seems to mean today also that all students should reach high level learning outcomes. It seems that special educational needs and disability are in the edge and in the focus are excellent learning outcomes. Current educational policy entitle, or even demand, the speed

of advancement to be more and more rapid and at the same time value the outcomes of highly successful pupils.

References

Armstrong, F. (2003b), Spaced out: policy, difference and the challenge of inclusive education, Dordrecht: Kluwer, Academic.

Atkinson, P. & Coffey, A. (1997), "Analysing Documentary Realities", in Silverman, D. (Ed.), Qualitative Research Theory Method and Practice, London, Sage, 45–62.

Booth, T. (2011), The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education, Prospects, Vol. 41, pp. 303–318.

Ferguson, D.L. (2008), International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, European Journal of Special Needs Education, Vol. 23 No. 2, pp. 109–120.

Fulcher, G. (1999), Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability, London, Falmer Press.

Finnish National Board of Education . (2014), <http://www.oph.fi/english>

Government's Development Plan for Education and Research years 1999–2003.

Government's Development Plan for Education and Research years 2011–2016.

The Dakar Framework. World Education Forum. 26.–28. 4. 2000 Dakar, Senegal.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (accessed 25.9.2007)

Hodder, I. (2000). "The interpretation of Documents and Material Culture", in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), Handbook of Qualitative research, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 703–716.

Jakku-Sihvonen, R. (2009), "Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina" [Equality and quality ground elements in developing the system], in Nyysölä, K. & Jakku-Sihvonen, R. (Eds.), Alueellinen vaihtelu koulutuksessa, Helsinki, Opetushallitus, pp. 25–37.

Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012), Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa [Equality and justice in the placement and selection of compulsory education], Kasvatus & Aika, Vol. 6, No. 1, pp. 39–55.

Lynch K , Baker, J. (2005), Equality in Education: The importance of Equality of Condition, Theory and Research in Education, Vol. 3, No.2, pp. 131–164.

Opertti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2013), "Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the core of EFA", in Florian, L. (ed.), Handbook of Special Education: Two Volume Set, Vol. 1, pp. 149–170.

Riddell, S. (2009), Social justice, equality and inclusion in Scottish education, *Discourse*, Vol. 30, No.3, pp. 283–297.

Rizvi, F. & Lingrad, B. (2010), *Globalizing Education Policy*, London, Routledge.

The Salamanca statement and framework for action on special needs education. (1994), UNESCO, available at: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=10379&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 12 May 2013).

Vammaisten oikeuksien julistus (2007) [Convention on the Rights of Persons with Disabilities, available at:

http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf (accessed 10 September 2013).

Wolff, A. (2006), “Analysis of Documents and Records”, in Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.), *A Companion to Qualitative Research*, London, Sage Publications, pp. 284–289.

Intensive special educational needs and the development of inclusive practices in Finland

Raija Pirttimaa, Tiina Kokko, Lauri Rätty,

University of Jyväskylä, Department of Education

Elina Kontu, Henri Pesonen, Terhi Ojala

University of Helsinki, Department of Teacher Education

Keywords

Finland, Special education, Inclusion, Disabilities

Introduction

Over the last 20 years, a number of projects have been undertaken in Finland to develop the country's comprehensive schools and special education (Ahtiainen et al., 2012; Holopainen et al., 2001; Holopainen et al., 2005; Holopainen & Ojala,

2006; Holopainen & Ojala, 2009; Oja, 2012; Pesonen et al., 2014). This development has been motivated by, among other issues, concern over the increasing number of students in special education.

In this article, we focus on students with intensive special education needs. These are children whose education and care are often the responsibility of many professional actors (teachers, speech therapists, physiotherapists etc.). For them, rehabilitation and education are essential to their wellbeing and growth. Usually, this group of children faces serious mental health challenges, they are often diagnosed with autism and intellectual/developmental disabilities, and they might be multiply handicapped. In Finnish basic education, this group is small, accounting for about 3% of all students. The term students with intensive special education needs is not official, but it is used in the research project VETURI (<http://www.peda.net/veraja/jyu/kastdk/veturi>) run by the universities of Helsinki and Jyväskylä.

Inclusion in Finland

Saloviita (2009) states that, 'Finland is a black sheep in the international movement on inclusive education'. He points out that in the country it is still legal to have separate special schools or classrooms. During last twenty years the number of students transferred from mainstream groups to special groups or schools grew every term. For this reason, a new, three-tiered system of support was launched (Erityisopetukseen strategia, 2007). Changes in the Basic Education Act

(2010) aim to help special education students stay in mainstream groups. Assistance for a pupil can be arranged at the general, intensified or special support levels. According to the most recent Basic Education Act (2010, § 17), there are several possibilities for organising special education: “Special-needs education is provided, allowing for the pupil’s interests and the facilities for providing the education, in conjunction with other instruction or partly or totally in a special-needs classroom or some other appropriate facility”. In 2011, intensified support (often part-time special instruction) was received by 3.3% of comprehensive school pupils and special support by 8.1%. (Statistics Finland, 2012).

There is still demand to implement stronger inclusive practices. Organisations concerned about people with disabilities, including the Parents’ Association for People with Intellectual Disabilities, have raised the issue of inclusion, referring to, for example, the Salamanca Statement (United Nations Educational..., 1994) and the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities by the United Nations (1993). In 2005, the Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities translated the Inclusion Index (Booth et al., 2005), organised developmental work and produced high-quality schooling material alongside the index manual.

Research Questions

The purpose of this study was to examine how inclusive education is implemented in schools serving children with severe or

intensive special educational needs. The survey asked school staff to estimate where the education of these children could be pedagogically effective and what sort of integration there actually was (in 2012).

Method

The electronic questionnaire included multiple-choice questions in addition to open-ended questions. The statistical data were analysed using SPSS 20 software. Qualitative data were examined through content analysis, and a few frequencies were calculated. The material consists of the answers of school staff, mainly teachers (N = 526). The respondents taught a total of about 3,200 students. The respondents were from all over the country

Outcomes

The respondents were asked where special support should be organised to ensure pedagogical effectiveness. Partial integration was the most popular option (Table 1).

Best place for teaching	% of respondents (n= 486)
Partially in general education groups	45.8
Mainly in special education groups, sometimes integrated with other pupils if considered possible	36.3
Full-time in special groups	9.3
Full-time in general education groups	7.1
Somewhere else	1.6

Table 1: Where would it be pedagogically effective to teach children with intensive special education needs?

We also surveyed how staff with different teaching experience considered inclusion. Part-time integration was estimated to be the best solution. This view was shared almost unanimously by the staff among all age groups. In this sense, there was no statistically significant difference.

Part-time integration was considered to be pedagogically most effective, too. Less than 6% of the respondents working with intellectually/developmentally disabled students (n=316) believed that full-time inclusion could be effective. More than 10% of the staff working with children with mental health challenges chose the same option. Staff working with children with an autism diagnosis did not see value in the full-time participation of the children in regular classrooms.

Physical integration is regarded as one of the starting points for integration and inclusion. Currently, students with intensive special education needs are usually in the same school building. One-fifth of the respondents reported that their group is close to the mainstream school, but separate from the other children (e.g. at a different end of the school or building). Of the respondents, 12.2% said that their classes were totally separate from other classes.

Where is your classroom situated?	% of respondents (n=486)
We share the same school environment with other pupils.	63.9
In the mainstream school, but in different parts (another building, another wing of the school).	20.2
Segregated special group/school: My group is totally separated from other pupils.	12.2
No answer	3.8

Table 2: Physical integration of pupils with intensive special education needs. Students with diagnoses of autism or intellectual/developmental disabilities studied mainly in special groups. This practice was common, especially for children who had been diagnosed as having a severe or profound intellectual disability. Conversely, students with serious psychological problems or mental health challenges studied mainly in so-called mainstream groups.

Student participation in school activities was also asked about with the question: ‘In what circumstances do the school’s other students study alongside pupils needing special support?’ The most common answers were participating in joint celebrations or other whole-school activities like breaks and meals. The subjects that were typically open to disabled children included sports, arts, music and housekeeping-type activities (Table 3).

Situations	How many (in %) of respondents (n=486) mentioned
School celebrations or other activities	74.3
Breaks	69.6
Lunch	68.3
School transportation	51.7
Sports or gymnastics	46.6
Music	41.1
Arts	30.8
Extracurricular activities (clubs, day care)	29.3
Studying other subjects (handicrafts, English, physics etc.)	26.6
Home economics	25.3

Table 3: In which situations are pupils with intensified special education needs together with other pupils of the school? Respondents could choose more than one option.

The open-ended questions surveyed respondents' three most important integration- or inclusion-related activities. In total, more than 400 respondents answered this question. The three most-mentioned activities were:

- Joint lessons (a teaching situation in which a student with special education needs is working with other children in mainstream classrooms)
- Co-teaching
- Joint breaks

Respondents expressed hope for inclusion:

The biggest change in all schoolwork is a new kind of thinking. It is no longer the weak transferred directly to another group, out of the way, but now we have to first think about what I can do about it. That is an excellent innovation.

Flexible learning groups that provide the opportunity for inclusive education no longer need to apply for permission from the school outside of the fact that the special students and pupils can study in the same group.

References

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. and Österlund, I. (2012), "Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien op-

pilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011". Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2012/5.

Basic Education Act. (2010), available at: http://www.oph.fi/english/education_system/basic education (accessed 9 December 2014).

Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L. and Pietiläinen, E. (2005), *Koulu ja inklusio: työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*, Helsinki: Kehitysvammaliitto. [Finnish version of the publication Booth, T., & et al, *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education].

Erityisopetuksen strategia, (2007), Opetusministeriön työryhmämuistio ja selvityksiä 2007:47.

Holopainen, P., Ikonen, O. and Ojala, T. (2001), *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjasta tukevana toimintana*, Kehittyvä koulutus, 2001/1, Opetushallitus, Helsinki.

Holopainen, P. and Ojala, T. (Ed.) (2009), *Seutuelämää opetustoimessa. Seudullisten palvelujen kehittäminen erityisopetuksessa*, Opetushallituksen moniste, 2009/6.

Holopainen, P., and Ojala, T. (Ed.) (2006), *LATUa myöten uusiutuviin käytänteisiin*, Opetushallituksen moniste, 2006/21.

Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. and Orellana, T. (Ed.) (2005), *Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa*, Opetushallituksen moniste, 2005/6.

Oja, S. (Ed.) (2012), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*, PS-kustannus, Juva.

Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. and Kontu, E. (2014), "Vaa-
tiva erityinen tuki kehittämishankkeiden ja normistouudistuk-
sen kumulatiivisten vaikutusten tarkastelussa", in Jahnukai-
nen, M. (ed), *Erityisopetuksesta erityiseen tukeen*, (in press).

Saloviita, T. (2009), "Inclusive education in Finland: A thwar-
ted development", *Zeitschrift für Inklusion*, 1, available at:
[http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/
view/18/29](http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/view/18/29) (accessed 9 December 2014).

Statistics Finland (2012), "Peruskoulun oppilaista 11,4 prosent-
tia sai tehostettua tai erityistä tukea" [Online], available at:
http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html (accessed 9 December 2014).

United Nations (1993), *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*, [Online], availab-
le at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> (accessed 9 December 2014).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organiza-
tion (1994), *The Salamanca statement and framework for ac-
tion on special needs education*, Paris: Author.

Acknowledgements:

This research was based upon research and developmental work of VETURI-project, funded by the Ministry of Education and Culture

Teacher Education for Inclusion

Astrid Rank

University of Regensburg, Faculty for Psychology, Education
and Sport Science

Markus Scholz,

University of Landau, Institute for Special Education

Keywords

Teacher training, Cooperation, Primary school, Inclusive beliefs, Self-efficacy in inclusive classrooms

General description on research questions, objectives and theoretical framework

To develop an inclusive school system teachers and teacher training are of vital importance (Lindmeier, 2013). A major point of discussion is which competencies and skills are needed to teach in inclusive classrooms. Different publications and research projects deal with this question (Heinrich et al., 2013; Hillenbrandt et al., 2013; Pugach & Blanton, 2009). Besides that the European Agency for Special Needs and Inclusive Education identified skills, knowledge and understanding, attitudes and values as essential factors for an inclusive teacher profile. The four core concepts are “Valuing Learner Diversity”, “Supporting All Learners”, “Working with Others” and “Personal Professional Development”. These areas can be linked directly to acknowledged models of teacher competences, like the COACTIV model (Baumert & Kunter, 2013).

For our project we focused on five categories: Beliefs about inclusion and self-efficacy concerning inclusive settings, knowledge, cooperation with other professions and the ability to perform in inclusive settings. All constructs have been assessed in different national and international surveys.

Results of studies concerning beliefs about inclusion of teacher students (e.g. Beacham & Rouse, 2012) and teachers (e.g. Cassady, 2011) show that regular teachers and teachers for special needs have a positive attitude towards joint education, but are skeptical when it comes to children with severe intellectual disabilities. In the practical field high quality coopera-

tion seems to be the central condition for success (Löser e Werning, 2013). Both, regular teachers and teachers for special needs have to feel responsible for every child in class.

Studies also show that the main competencies like knowledge (Krauss et al., 2008), beliefs (Blömeke, 2005), motivation and self-efficacy (Baumert & Kunter, 2013; Koop, 2009) are affected during teacher training. They are also influenced by personal experiences. Loreman, Sharma and Forlin (2013) state that teacher preparation programs should include opportunities for interaction in contexts relevant for inclusion (ibid., 41).

Most of the studies published measure the students' competencies (beliefs, self-efficacy, knowledge, etc.) quantitatively not assessing explications, background or the performance in practical situations. Besides it is still not clear which competencies for inclusive education teacher trainees really have and how these competencies can be developed in teacher training for regular teachers as well as for teachers in the field of special needs.

This is the initial point for our project. We are looking at different competencies for inclusion and their development in a cooperative university course. In our course students majoring different subjects (primary school and special needs) work together to develop learning stations for a heterogenic group of pupils. Experimental group 1 (EG1) are teacher students for primary school education (n= 26) and experimental group 2 teacher students for special needs education (EG2, n= 20). The control groups consist of teacher students who get input

about inclusion without working in the joint seminar. Control group 1 (CG1, n=54) are teacher students for primary school education and control group 2 are teacher students for special education (CG2, n= 33).

First we identify the inclusion orientated competencies (knowledge, self-efficacy, beliefs, etc.) before the intervention (research question 1). In the second step we examine the changes through the course (research question 2). And in the third step, we try to analyze the performance of the students during teaching practice (research question 3).

Methods, Methodology

The study uses a quasi-experimental design with quantitative (questionnaire) and qualitative elements (interviews, video analysis). It contains phases of the „explanatory sequential designs“, because qualitative data is used for the explanation of quantitative results. There are elements of a „convergent parallel designs“, because some of the quantitative analysis takes place rather independently from the qualitative analysis (Creswell & Plano Clark 2011, 69f.).

For the quantitative survey we use an adapted questionnaire (Kopp, 2009) which contains case examples of pupils with different initial conditions (German as a second language, Down Syndrome, physical disability, etc.) to assess self-efficacy and beliefs in the context of inclusion. This questionnaire is applied on three measuring points (pretest, posttest, follow up).

We choose the participants for the qualitative study based on the concept of „purposive sampling“ (Bryman 2012, 418), with the help of the quantitative data. A maximum variation sampling is used to identify the 10 participants of each group for the interviews regarding self-efficacy and inclusive beliefs. Due to some overlapping (concerning self-efficacy and beliefs) all in all 34 participants were chosen (EG1: 10, EG2: 8, CG1: 9, CG2: 7). Interviews were conducted by peers (students majoring the same subject) after a one day training based on Kvale (2007).

Between pretest and posttest the intervention, a joint university seminar with practical work for the experimental groups (designing classroom learning stations in natural science for 3rd and 4th grade students) and a separate seminar without practical work for the control groups, took place.

The performance of 7 teams (14 participants) in the practical situations was videotaped.

Outcomes and results

Data analysis for all research questions is still in progress. For the pretest (research question 1) and the practical performance (research question 3) some results can be reported.

Inclusion, Self-efficacy and inclusive beliefs

Inclusive beliefs and self-efficacy differ depending on the type of the majored subject (primary school or special needs). From a quantitative point of view the joint university course

had no significant positive effects regarding self-efficacy and inclusive beliefs.

The least problems for including children in regular classes were seen in the case example “physical disability”, the most problems in the case examples “Down-Syndrom” and “communicative and physical disabilities”. The participants interviewed mentioned several reasons excluding pupils from personal abilities to general conditions of the institutions. The qualitative statements concerning inclusion are not always represented well by the quantitative value of the inclusive belief. Furthermore a broad variety regarding the comprehension of the term inclusion can be shown.

Practical performance

Most students emphasized the importance of differentiated instruction in their interviews. But almost none really implemented the concept in their practical work. If the concept was applied only worksheets but not the experiments or materials differed. In classrooms where no pupils were labeled with special needs no differential instructions were used at all, although some of the primary school pupils would have benefited. A lot of learning material and worksheets had clear barriers for pupils with poor reading skills or limited cognitive capacities.

All in all we could show that there are beliefs about excluding certain pupils, even though the inclusive orientation of the teacher-trainees is mainly high. Organizing classroom settings for a diverse population of pupils is beyond the capacity of the teacher trainees even though they theoretically know that dif-

ferentiation is crucial and they had the opportunity in the seminar to get practical information. So there is still a lot more to do in teacher training.

References

Baumert, J., & Kunter, M. (2013), "The COACTIV model of teachers' professional competence", in Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & M. Neubrand (Eds.), Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project, Springer, New York, NY, pp. 25-48.

Beacham, N. & Rouse, M. (2012), "Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice" Journal of Research in Special Educational Needs, vol.12 No.1, pp. 3-11.

Blömeke, S. (2005), Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Berlin: Forschungsabteilung der Humboldt-Universität zu Berlin.
<http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/139/bloemeke-sigrid-3/PDF/bloemeke.pdf> (01.08.2013).

Bryman, A. (2012), Social research methods (4th Ed.), Oxford University Press, Oxford.

Cassady, J. (2011), "Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder", Electronic Journal for Inclusive Education Vol. 2 No.7, available at:

<http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/> (01.08.2013).

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011), Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.), Sage, Los Angeles.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012), "Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers", available at:
<http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf/view> (21.05.2014).

Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013), „Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme“, in Döbert, H. & H. Weishaupt (Eds.). Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen, Waxmann, Münster, pp. 33-68.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009), „Preparing teachers for inclusive classrooms“, Teaching and Teacher Education, Vol. 25, pp. 535–542.

Kopp, B. (2009), Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? Empirische Sonderpädagogik, Vol.1 No.1, pp. 5–25.

Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008), Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen

und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie, Journal für Mathematikdidaktik (JMD), Vol. 29 No 3/4, pp. 223-258.

Kvale, S. (2007), Doing Interviews, Sage, London.

Lindmeier, C. (2013), „Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Kommentar“, Zeitschrift für Heilpädagogik, 64(5), 180–193.

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013), “Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy”, Australian Journal of Teacher Education, Vol. 38, No. 1.

Löser, J.M. & Werning, R. (2013), „Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick“, in Zeitschrift für Grundschulforschung, Vol.6 No. 1, pp. 21-33.

Pugach, M.C., & Blanton, L.P. (2009), “A framework for conducting research on collaborative teacher education”, Teaching and Teacher Education, Vol. 25, pp. 575-582.

Rank, A. (2012), „Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet?“, in Zeitschrift für Grundschulforschung, Vol. 5 No. 2, pp. 79 – 93.

The expertise of the music support teacher and workshop-teaching for school inclusion: practices and research data

Amalia Lavinia Rizzo

Roma Tre University

Keywords

School inclusion, Support activities, Music support teacher, Workshop, Teaching by play and by animation.

General description of research, goals and theoretical framework

In line with the international framework, this research discusses the role that a support teacher with a music degree can assume in the Italian school (Booth, Ainscow 2002; Unesco 2005, 2009; Miur 2009; Onu 2006; Chiappetta Cajola 2012).

At the moment the Italian model of full inclusion presents a big gap between theory and practice, between institutionally set goals and the effective achievement of them. Relevant national researches and studies have revealed that the methods used in the classroom by support teachers are one of the most critical factors of the inclusion model in the Italian school. Recent literature has confirmed that support activities are less effective when “traditional” methods based on a strong dyadic relationship between the support teacher and the pupil with disability are preferred. In extreme cases this form of bilateral support produces a contrary effect, hindering the participation and learning of students with disability and even resulting in a form of “exclusion” and isolation within the school and the class (Associazione Treelle et. al. 2011; Dovigo 2008, Ianes 2014).

In Italy these problems are particularly evident at the lower secondary school level, where there is a visible difficulty in promoting the participation and learning of all students, with or without disability (Associazione Treelle et. al. 2011; Fondazione Giovanni Agnelli 2011).

The current research is based on the anthropological model of International Functioning, Disability and Health elaborated by World Health Organization (WHO 2001, 2007) and the perspective of Index for inclusion (Booth, Ainscow 2002). According to this theoretical framework, the support teacher can be a “facilitator” of an inclusive environment only if he is able to

implement support activities which are an effective response to the diversity of all students.

For these reasons, innovative methodologies have been experimented in the lower secondary school aimed at improving support teaching, in line with both national prescriptions and modern theories on inclusion; in particular, the specific expertise of the support teacher was considered an important factor in the improvement of collaboration with other teachers and colleagues and in the creation of “warm and attractive” learning environments capable of stimulating the active participation and learning of all the pupils in the class.

The expertise of support teachers at the lower secondary school and in particular the expertise of support teachers with a music degree has been considered a strategic resource for improving learning and participation of all students: art in general (UNESCO-KACES 2010) and more specifically “quality music teaching” are both considered fields which are able to create stimulating situations in which teachers of all subjects can actively contribute in the planning, execution and assessment of interdisciplinary workshops (Chiappetta Cajola 2014; Rizzo 2014a; 2014b, Rizzo, Lietti 2013; Ferrari, Santini 2014).

The main goals of the research were to:

- assess by an empirical experiment whether the subject Music (it be understood that “quality music teaching” embraces “teaching for special needs”, “learning by playing” and uses animation techniques) is able to promote a constructive

dialogue between all school subjects for the planning, execution and assessment of inclusive music workshops;

- monitor the results of these innovative support activities on the level of participation and learning of all students;
- assess whether this approach can be applied by support teachers specialized in non-musical subjects.

Research method

The research used the method of Design-Based-Research (De-
de 2004) because it aimed to change the traditional practice of teaching in some real classes of the Italian schools attended by pupils with intellectual disability.

A “Metamodel for educational intervention” was elaborated and proposed to the schools participating in the experiment. It was applied during the school year 2011/2012 and used as a reference for the planning and execution of innovative and inclusive support activities by groups of teachers in specific classes (defined “intervention” classes); these classes were chosen according to predefined criteria. In each school some classes where traditional support activities were organized were identified and used with a control function (“control” classes).

The research may be considered to be in the perspective of Evidence Based Education (Mitchell 2008; Hattie 2009) as it addresses real problems of inclusive teaching and proposes a research into the effectiveness of a specific teaching method

with the aim of contributing to the diffusion of expertise in the improvement of inclusion in Italian schools.

Data were collected and analysed by a mixed-method that used qualitative and quantitative instruments such as:

- Questionnaires from Index for Inclusion;
- Check-lists based on ICF-CY;
- Sociometric tests;
- Interviews;
- Documents produced by involved schools (educational plans, programs and projects, Individual Educational Plans, texts produced by pupils).

In each class the survey gathered data as to the following analysis axes:

- implemented support activities and their distribution within the curriculum;
- diffusion of cultures, policies and inclusive practices;
- general characteristics of class life;
- participation levels and pupils' learning, classified by ICF-CY;
- peer-relationships within the class.

The quantitative data were analysed using descriptive statistical methods and the qualitative data were elaborated using text coding and categorization.

Three lower secondary schools located in the south of Rome participated in the research, for a total of 3 “intervention” classes, 7 “control” classes, 95 teachers and 187 pupils aged from 11 to 15 of whom 12 with a disability.

Results

The present research indicates a feasible way of enhancing the expertise which a support teacher is often able to acquire by combining his knowledge in determined subject areas with his specific training as a support teacher focused on teaching for inclusion.

When this expertise is associated to the assumption of a teacher leadership role, the combination has proven to be an important resource which is able to bring about the reorganization of the whole class curriculum: the active role of the specialized support teacher as a ‘conductor’ of the class transforms “support activities” into a fundamental part of class planning.

The first important result is the confirmation of the hypothesis that the expertise of support teachers with a degree in Music and in English (TOEFL) may indeed be decisive in involving colleagues in the planning, execution and assessment of innovative support activities in the form of interdisciplinary workshops in which the students with disability can interact daily with their classmates.

Compared to the situation registered at the beginning of the year, the analysis of data demonstrates that at the end of the year the level of inclusion was higher in the “inclusion” classes but stationary or worse in the “control” classes.

Schools	Classes	Survey I	Survey II
1	1B	57,50%	25,50%
	1D	48%	24,20%
	3A	55,40%	44,60%
	3C	46,50%	34,30%
	2A*	51,80%	68,90%
2	2C	51,70%	23,20%
	2D*	61,90%	66,70%
3	2A	47,50%	27,80%
	2B	64,50%	27,50%
	2C*	58,30%	53,60%

Table 1 Positive answers (I agree) expressed by students at the beginning and at the end of school year of all classes with reference to the diffusion of inclusive cultures, policies and practices in their class (* intervention class).

At the end of the school year the trend of all three schools is worse than at the beginning, the “intervention” classes don’t share this negative trend (Table 1).

	Learning and applying knowledge	General tasks and demands	Interpersonal interactions and relationships				
Scuola	Classe	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	2A*	17,40%	47,80%	0,00%	100,00%	39,50%	90,40%
2	2D*	30,40%	39,10%	50,00%	60,00%	88,30%	93,30%
3	2C*	4,50%	26,10%	0,00%	0,00%	42,80%	63,50%

Table 2 Learning, execution of general tasks and interpersonal interactions and relationships referred to students with disability (* intervention class)

In all three “intervention” classes the students with a disability showed a clear improvement in the areas assessed by ICF-CY (Table 2).

The final conclusion was that the real resource of the classes where innovation was noted was a support teacher able to propel the class in the direction of true inclusion by actively coordinating various interdisciplinary projects with the other teachers of his class and stimulating workshops in which interactive methods and animation techniques are used, throughout the year and for a significant number of hours a week.

References

Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Erickson, Trento

Booth T., Ainscow M. (2002), Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Chiappetta Cajola L. (2012), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Carocci, Roma.

Chiappetta Cajola L. (2014), *Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell'inclusione* in Ferrari F., Santini G. (a cura di), "Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione all'apprendimento nella secondaria di primo grado", Miur, Universitalia, Roma, pp. 11-36.

Dede C. (2004), *If design-based research is the answer: What is the question?*, "The Journal of the Instructional Sciences", n. 1, 2004, pp. 105-114.

Dovigo F. (2008), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola* in Booth T., Ainscow M. "L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola", Erickson, Trento, pp. 7-42.

Ferrari F., Santini G. (a cura di) (2014), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di I grado*, Miur, UniversItalia, Roma.

Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari.

Hattie J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London and New York.

Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

Mitchell D. (2008), *What really Works in Special and Inclusive Education*, Routledge, London.

Miur (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.

Onu (2006), *Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*.

Rizzo A.L., Lietti L. T. (2013) (a cura di), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.

Rizzo A.L. (2014a), *Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante musicista di sostegno* in Ferrari F., Santini G. (a cura di), "Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di I grado", Miur, UniversItalia, Roma, pp. 49-82.

Rizzo A.L. (2014b), *Diventare una classe musicale per l'inclusione delle diversità: strumenti didattici e valutativi* in Ferrari F., Santini G. (a cura di), "Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di I grado", Miur, UniversItalia, Roma, pp. 227-244.

Unesco (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Unesco, Paris.

Unesco Unesco (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Unesco, Paris.

Unesco-Kaces/Korea Arts and Culture Education Service (2010), Arts Education Glossary Research, Unesco, Paris.

Who (2001), International Classification of Functioning, Disability and Health, Geneva.

Who (2007), International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth, Geneva.

**Il disagio “invisibile” dei bambini.
Una proposta di personalizzazione educativa nella
scuola dell’infanzia**

Valeria Rossini

Università degli Studi di Bari “A. Moro”

Keywords

Bisogni educativi speciali, Inclusione, Scuola dell’infanzia, ADHD.

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico:

La scuola dell’infanzia rappresenta un contesto educativo estremamente favorevole per la promozione dei processi di apprendimento e socializzazione dei bambini. In particolare, ha

il compito di valorizzare le caratteristiche di originalità di ogni bambino, i suoi punti di forza e di debolezza, cercando di individuare e rimuovere quegli ostacoli che potrebbero compromettere l’acquisizione delle competenze e la partecipazione all’interno dell’ambiente scolastico (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012).

La prospettiva della personalizzazione educativa rappresenta uno strumento privilegiato per favorire la piena inclusione scolastica di tutti gli alunni, con o senza certificazione, attraverso l’individuazione di metodologie specifiche che possano produrre benefici non solo sul singolo alunno, ma anche sul gruppo-classe e sull’ambiente scuola più ampio (Baldacci, 2002; Rossini, 2007).

Se nella scuola primaria e secondaria essa ha prodotto interessanti esperienze che si sono rivelate nei fatti buone prassi inclusive, si fa ancora fatica a sistematizzare gli interventi rivolti all’età prescolare. Allo stato attuale, l’approccio dell’inclusione si è basato prevalentemente sul modello dei bisogni educativi speciali (Ianes, 2005), esposto da qualche tempo ad annotazioni critiche a livello internazionale (UNESCO, 2011, 2012). La problematicità del costrutto si rende evidente nella scuola dell’infanzia, dove il sottile confine tra “normalità” e “specialità” rende complessa la lettura dei bisogni educativi di bambini che si trovano nelle fasi iniziali della crescita, portando da un lato a sottovalutare la gravità di alcune situazioni o dall’altro, al contrario, a etichettare prematuramente una difficoltà come patologica (Bocci et al., 2011).

Finora, gli interventi educativi volti a prendere in carico i diversi tipi di BES sono stati modellati prevalentemente su una visione del bisogno come problema intrinseco all'alunno, attribuendo scarsa rilevanza al ruolo dei contesti di apprendimento. In realtà, questa visione non fa altro che rinforzare eventuali processi discriminativi tra gli alunni e conduce all'isolamento sociale del bambino, considerato come un soggetto da recuperare, o peggio come un elemento di disturbo. Invece, proprio in questi casi, focalizzare la progettualità educativa sull'intera classe permette di costruire un ambiente di apprendimento realmente inclusivo anche per i bambini che non hanno o non mostrano difficoltà (Marzocchi et al., 2004).

Attraverso uno studio esplorativo, è stato perseguito l'obiettivo di sensibilizzare il contesto scolastico circa la conoscenza e l'applicazione di possibili strumenti per l'osservazione in classe delle situazioni di disagio infantile, partendo dall'importanza dell'individuazione precoce del rischio e dall'attenzione alla qualità della vita della persona. L'osservazione di un particolare caso ha consentito di evidenziare la gravità e la persistenza di alcuni sintomi, che risentono notevolmente delle variabili ambientali, di come cioè il bambino si senta accettato dagli altri e aiutato nelle difficoltà (Barkley, 1997). L'ipotesi è che le rappresentazioni delle insegnanti e dei compagni di classe e il loro atteggiamento nei confronti del bambino con comportamenti-problema abbiano un forte impatto sulla possibilità di modificare la sua condotta. Per questo motivo, si è pensato di spostare l'attenzione sull'insieme della classe e sulle dimensio-

ni affettive, relazionali e socio-culturali, piuttosto che soltanto sull'alunno con BES.

In quest'indagine osservativo-partecipativa è stata coinvolta una sezione di una scuola dell'infanzia di Taranto, formata da 20 bambini di 5 anni e da un bambino di 8 anni con grave disabilità. Lo studio di caso si è incentrato in particolare su un alunno che manifestava comportamenti di disattenzione, impulsività e iperattività in misura molto più marcata rispetto ai suoi coetanei, insieme ad alcune difficoltà di relazione con le docenti e i pari. Poiché si tratta di fattori considerati indicatori di rischio per una diagnosi di "Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività" (Macchia, 2013), la ricerca si è indirizzata verso le modalità di intervento psicoeducativo in caso di sospetto ADHD.

Metodologia:

L'osservazione sul campo è stata organizzata principalmente in due fasi: in un primo momento si è optato per un approccio qualitativo mediante lo strumento del "diario di bordo", per registrare i comportamenti dei bambini nel gruppo-classe; successivamente, dopo aver individuato il bambino "target", si è deciso di utilizzare tre strumenti di indagine, di comprovata validità in ambito psicosociale, per approfondire la condizione di disagio emersa dalla fase precedente: la versione italiana dello "Strengths and Difficulties Questionnaire" (Goodman, 1997) con supplemento di impatto per insegnanti della fascia di età dai 4 ai 17 anni; il "Questionario per la Valutazione del Comportamento Sociale" nei bambini di età superiore ai 16

mesi (D'Odorico, Cassibba, Buono, 2000); il test sociometrico di Moreno (Reffieuna, 2003). Il questionario SDQ è stato somministrato separatamente alle due insegnanti (curricolare e specializzata) solo per il bambino segnalato, ed è stato considerato come punteggio al test la media dei punteggi indicati dalle maestre. Il questionario QVCS, invece, è stato compilato, sempre dalle insegnanti, per tutti i bambini della classe, in quanto, non prevedendo alcun punteggio di “cut-off”, è stato necessario calcolare la mediana dei punteggi ottenuti da ciascun bambino per poter individuare i gruppi con “alta competenza interattiva” e “bassa competenza interattiva” e collocare, quindi, il bambino in questione. Infine, è stata adattata la procedura classica prevista dal test sociometrico di Moreno allo specifico contesto della scuola dell'infanzia. I risultati del test sociometrico hanno evidenziato che il bambino a rischio ADHD possiede una reputazione sociale del tutto negativa nel gruppo dei pari, che lo porta a essere rifiutato, piuttosto che scelto dai suoi compagni. L'esigenza di modificare il suo status sociometrico ha condotto a elaborare una strategia di gestione della classe, nella quale sono i bambini popolari e con indice di leadership più alto, o i cosiddetti “bambini-ponte” (Marhaba, 1974) ad affiancare il bambino con BES nelle attività didattiche, con progetti di tutoring e peer collaboration.

Risultati:

I risultati ottenuti portano ad approfondire le implicazioni dell'ADHD nella scuola dell'infanzia, e conseguentemente le strategie di intervento precoce sui bambini “a rischio” in età prescolare. Trattandosi di uno studio esplorativo su un caso

study, gli esiti raggiunti non possono essere generalizzati, ponendosi piuttosto come spunto per l'elaborazione di alcune riflessioni e proposte operative. In primo luogo, si tratta di problematizzare il costrutto di bisogno educativo speciale, che viene ancora letto troppo spesso solo in relazione al disturbo dell'alunno, e non anche alle rappresentazioni e agli atteggiamenti che gli insegnanti e il gruppo-classe costruiscono intorno a esso, che finiscono per condizionare il modo di comportarsi e relazionarsi con il bambino stesso. In secondo luogo, bisognerebbe agire sulla dimensione comunitaria, promuovendo una reale continuità orizzontale scuola-famiglia, che sembra essere particolarmente minata dal rapporto a volte conflittuale tra insegnanti e genitori. In terzo luogo, l'obiettivo che si potrebbe perseguire attraverso uno studio longitudinale sui risultati dell'apprendimento e sulla qualità dell'inclusione del bambino nel grado successivo della scuola primaria, concerne l'analisi dell'influenza delle variabili riconducibili alle pratiche didattiche ed educative, con particolare riferimento all'adattamento del curriculum e alle misure disciplinari.

Due sono le direzioni principali da seguire. La prima ha a che fare con la decostruzione dello stereotipo che attribuisce ai bambini che incontrano ostacoli di tipo educativo o apprenditivo l'etichetta di «alunni difficili». La seconda riguarda conseguentemente l'impegno ad accrescere la partecipazione di tutti gli alunni mediante la predisposizione di condizioni educative «tali da rispondere alla diversità così da valorizzare ugualmente ciascuno» (Booth e Ainscow, 2014, 49). Tutto questo non solo per prevenire il rischio di esclusione dell'alunno spe-

ciali dai contesti scolastici e sociali futuri, ma più in generale per evitare che qualsiasi forma di diversità possa essere letta come disuguaglianza nelle opportunità di vivere una vita degna e possibilmente felice (Rossini, 2012).

Bibliografia:

Baldacci, M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno*, UTET, Torino.

Barkley, R. A. (1997), *ADHD and the nature of self-control*, The Guilford Press, New York.

Bocci, F., et. al. (2011), "Mi muovo tanto tanto. Sarò iperattivo? Un progetto educativo nella scuola dell'infanzia con la pro socialità", *Disturbi di attenzione e iperattività*, vol. 7 No. 1, pp. 37-64.

Booth, T. e Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Ed. italiana a cura di F. Dovigo, Carocci, Roma.

D'Odorico, L., Cassibba, R., Buono, S. (2000), "Le interazioni tra pari all'asilo nido: metodi di valutazione e variabili rilevanti", *Età Evolutiva*, vol. 67, pp. 3-14.

Dovigo, F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

Goodman, R. (1997), "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 38, pp. 581-586.

Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento.

Macchia, V. (2013), *Individuazione precoce del rischio ADHD e "Laboratorio di Attenzione" nella scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.

Marzocchi, G.M., et. al. (2004), "Sperimentazione di un training per insegnanti sulla gestione comportamentale dell'iperattività e dell'oppositività in classe", *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, vol. 10, n. 2, pp. 83-96.

Marhaba S. (1974), *Guida alla psicometria nella scuola*, Giunti Barbera, Firenze.

McCandless, B. R. e Marshall, H. R. (1957), "A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgment of friendship", *Child Development*, vol. 28, pp. 139-49.

MIUR (2012), "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", disponibile all'indirizzo <http://www.miur.it> (ultima consultazione 11 luglio 2014).

Reffieuna, A. (2003), *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*, Carocci: Roma.

Rossini,V. (2007), Educare ad apprendere. Un approccio psicopedagogico, Guerini, Milano.

Rossini, V. (2012), “I bisogni educativi speciali secondo il modello ICF-CY”, in Elia, G., Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione, problematiche educative, Progedit, Bari, pp. 43-74.

UNESCO (2011), “Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)”, disponibile all’indirizzo <http://www.uis.unesco.org> (ultima consultazione 11 dicembre 2014).

UNESCO (2012), “Special Educational Needs”, disponibile all’indirizzo <http://www.oecd.org> (ultima consultazione 11 dicembre 2014).

Developing a New Scale (TAIS) for the Assessment of Teachers' Attitudes toward Inclusive Education

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Keywords

Teachers' attitudes, Inclusive education, Scale development, Finland, TAIS

General description on research questions, objectives and theoretical framework

Teachers' positive attitudes have been found to be of central importance to the successful application of inclusive education. For example, it has been confirmed that positive mainstream teacher attitudes are associated with greater academic

progress of children having special educational needs (van der Veen, Smeets & Derriks, 2010).

Because of their central importance, teachers' attitudes toward inclusive education have been an object of extensive study for decades (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Scruggs & Mastropieri, 1996). The number of studies amount to several hundred (de Boer et al., 2010). Typically, each study has used its own particular way to measure teacher attitudes. Generally the studies have not paid much attention to the psychometric properties of their measure instruments to the extent that exact wordings of the variables measuring the teacher attitudes are not given.

Attempts have also been made to construct reliable and valid scales to measure teacher attitudes to inclusion. The development of psychometrically sound scales is advisable because it improves the reliability and validity of the measurements and provides possibilities for comparative studies and further theory development. In Table 1 some examples are given of the scales developed thus far.

Various criteria may be given to a good scale depending on the purposes of research and practical considerations preferred. In the present study following criteria were set for an ideal scale:

1. Brevity: no more than 10 to 15 items to ease the administration
2. Simplicity: no need for extensive instruction

3. Construct validity: encompasses a wide array of themes currently considered critical in the implementation of inclusive education

4. Reliability: high internal consistency

5. One-dimensionality: easy to understand.

No one of the existing scales did fulfill all of the above requirements. Especially one-dimensionality was a requirement that was not fulfilled by any of the scales in Table 1. The requirement for one-dimensionality is based on the theoretical assumption that teacher attitudes toward inclusion basically contain only one dimension extending from acceptance to rejection. If a one-dimensional scale is possible to construct, it would also make further analyses more simple and understandable. The aim of the present study was to develop a scale that would fulfill all the criteria set above.

Study in order of publication year	Acronym	N of items	Reliability	Structure
Larrivee & Cook, 1979	ORM	30	split-half = .92 α = .89	5 factors
Wilczenski, 1992	ATIES	16	α = .71 - .89	4 factors
Antonak & Larrivee, 1995 Note: Revision of ORM	ORI	30	α = .83	4 factors
Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998	MTAI-SF MTAI	12 28	α = .80 α = .91	3 domains
Cochran, 1998	STATIC	20	α = .89	4 factors
Sharma & Desai, 2002 Note: Concerns about IE	CIES	21	α = .91	4 factors

Table 1. Scales measuring teacher attitudes toward mainstreaming/inclusive education Methods

Participants and data collection

Participants were 157 preservice subject teachers who were contacted in their university course on special education. The questionnaire was delivered to the participants in the beginning of the lecture stressing that the participation was anonymous and voluntary.

Survey instrument

Three steps were followed in constructing the scale.

1. Definition of inclusive education. The definition of inclusion applied was that given in the Salamanca Statement (Unesco, 1994). It was summarized in the second chapter of the declaration as follows: "Those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs." Thus, the attitudes toward inclusive education were expected to take a stand on accepting all children in the mainstream classes and furnishing the mainstream classrooms with necessary accommodations.

2. Developing a pool of items. A pool of survey items was developed based on contemporary discussion on various dimensions of inclusive education. The final pool contained 65 statements. Each item was written in a form of a claim to be responded with a 4-point Likert scale with four alternatives: 1)

strongly disagree, 2) disagree, 3) agree, or 4) strongly disagree. The reliability of the initial scale was $\alpha = .95$.

3. Reduction of the number of items on the basis of psychometric analysis. A stepwise reduction of items was performed on the basis of item/total correlation coefficients and the Cronbach’s alpha coefficient until the amount of items was reduced 10.

Results

The items of the final scale named “Teacher Attitudes Toward Inclusive Education Scale” (TAIS) are presented in Table 2. The correlation of the final scale with the original 65 item scale was $r = .94$, which meant that the new scale explained 88% of the variance of the original scale. Reliability of the scale was $\alpha = .89$.

Content analysis of the items indicated that four types of contents were remained in the scale: a) issues concerning outcomes of inclusion, b) rights of the child, c) rights of the teacher, and d) general value statements on the desirability of inclusive placement. This richness and variety of the contents backed up the construct validity of the scale.

Principal component analysis (PCA) produced one component with an eigenvalue greater than 1. The Cattell’s scree test confirmed the one-dimensionality of the scale. The first component explained 47.5% of the total variance. The new scale has good psychometric qualities and is recommended for

use when short scales are needed for the assessment of teacher attitudes toward inclusion.

Item	
Expected outcomes	
1.	Children with special educational needs learn best in their own special education classes, where they have specially trained teachers for them. (R)
6.	The best result is achieved if each child with special educational needs is placed into a special education classroom that fits her best. (R)
10.	The learning for children with special educational needs can be effectively supported in mainstream classrooms as well.
Rights of the child	
3.	It is the right of a child with special educational needs to get into special education classroom. (R)
9.	A child with special educational needs should be moved to a special education classroom in order not to violate the child’s legal rights. (R)
Rights of the teacher	
5.	The workload of the teachers should not be augmented by compelling them to accept children with special educational needs in their classrooms. (R)
8.	Integrated children with special educational needs cause extra work to excess to teachers in the mainstream classrooms. (R)
Inclusion as a valued outcome	
2.	The education of children with emotional and behavioural problems should rather be arranged in mainstream classrooms with the help of adequate supports.
4.	Children with attention deficit/hyperactive disorder (ADHD) should rather be arranged in mainstream classrooms with the help of adequate supports.
7.	The education of students with special educational needs should be arranged as far as possible in the mainstream classrooms.

Table 2. Items of TAIS

Note: Scoring of items marked with R is reversed when counting the sum total.

Selected References

Avramidis, E. and Norwich, B. (2002), “Teachers’ attitudes towards integration /inclusion: a review of the literature”, Euro-

pean Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2, 129-147. doi: .1080/08856250210129056

De Boer, A., Pijl, S. and Minnaert, A. (2011), "Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature", *International Journal of Inclusive Education* Vol. 15, No. 3, 331-53. doi: 10.1080/13603110903030089

EADSNE (2012), "Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers", Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Available at: <http://www.european-agency.org/>

Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1996), "Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis", *Exceptional Children*, Vol. 63, 59-74.

UNESCO (1994), "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education", World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7-10. June 1994. Available at: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Van der Veen, I., Smeets, E. and Derriks, M. (2010), "Children with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics and school career", *Educational Research*, Vol. 52, 15-43.

**Intelligenza Somatica e competenze relazionali.
Studio esplorativo di un training psicopedagogico
rivolto a un gruppo di studenti
di una scuola secondaria di secondo grado**

Riccardo Marco Scognamiglio, Simone Matteo Russo, Mark Morbe

Istituto di Psicosomatica Integrata, Milano

Keywords

Bullismo, Aggressività, Emozioni, Intelligenza somatica

Introduzione

La presente ricerca si è svolta all'interno di un progetto di educazione alla legalità, di prevenzione al bullismo e gestione dell'aggressività. Tradizionalmente, il contesto teorico di riferimento per questo tipo di progetti è l'area di ricerca della Mo-

ral Judgment. Secondo la teoria del principale esponente Lawrence Kohlberg (1973, 1974), i meccanismi alla base del comportamento morale ed empatico derivano dal confronto con regole e principi normativi categorici, ossia è il ragionamento morale che guida il giudizio morale. La visione kohlbergiana enfatizza il ruolo della ragione nell'attuazione di comportamenti socialmente accettati, relegando le emozioni a stimoli secondari. Solo di recente, autori come Panksepp (1998), Haidt (2001) e Damasio (2007) hanno ridato centralità alla componente emozionale nella formulazione del giudizio morale e del sentire empatico. In particolare, Damasio (1994) parla delle emozioni in termini di "marcatori somatici", di indicatori somatosensoriali che guidano il processo decisionale.

In linea con quanto riportato da questi autori, il nostro modello di Psicosomatica Integrata (Scognamiglio, 2008) considera il corpo uno strumento prioritario nello sviluppo di competenze relazionali. Il costrutto di "Intelligenza Somatica", derivato dalla nostra scala sperimentale, definisce proprio l'abilità di identificare e usare i segnali del corpo nell'interazione con l'ambiente. Per esempio, nella figura del bullo o in un gesto aggressivo si nasconde un individuo incapace di cogliere e regolare i segnali somatoviscerali. Dietro questa difficoltà possono manifestarsi stati di iperattivazione somatica (hyperarousal) che possono condurre l'individuo a processi di regolazione inadeguati come gli agiti comportamentali (acting-out), tipici degli episodi di bullismo.

Obiettivo

Esplorare l'efficacia di un training psicopedagogico centrato sull'identificazione e sulla gestione degli stati corporei interni. Lo scopo è di sensibilizzare i ragazzi rispetto alle percezioni fisiche-emotive in situazioni conflittuali, aumentando la capacità di prevenire gesti aggressivi. Nello specifico:

- distinguere le emozioni le une dalle altre e discriminarle dalle sensazioni somatiche;
- esprimere le emozioni e comunicare verbalmente i propri stati affettivi;
- utilizzare cognitivamente l'empatia e i processi di mentalizzazione.

Metodologia

Un campione di 287 studenti di una scuola superiore di età compresa fra i 14 e i 19 anni provenienti dalla popolazione generale. Tutti gli studenti hanno partecipato al training psicopedagogico. I soggetti sono stati valutati prima e dopo l'intervento.

Il training ha avuto una durata di 10 ore (5 incontri di due ore ciascuno) nell'arco di 3 mesi. Dopo un breve excursus teorico sul tema dell'aggressività e del bullismo, gli studenti venivano coinvolti nella discussione e nel confronto su episodi ed eventi personali di tipo conflittuale. In particolare, il training è rivolto al potenziamento di due abilità:

- Focalizzazione Somatica, ossia la capacità di ascoltare e riconoscere nel corpo l'emozione. Partendo da una sensazione

fisica o dal nome di un'emozione, lo studente ricostruisce una mappatura dei propri marker somatici;

- Vulnerabilità Emotiva, ossia la capacità di tollerare le emozioni negative. L'emozione viene analizzata con l'obiettivo di aiutare gli studenti a ricostruirne i processi interni, cioè cosa accade nel loro corpo e quali comportamenti ne derivano.

Queste due abilità sono state misurate e valutate attraverso la nostra scala sperimentale sulla "Intelligenza Somatica", intesa come l'abilità di percepire le sensazioni del corpo, distinguere la qualità (fisiologica o emotiva) e saperle utilizzare per instaurare una relazione empatica.

Risultati

Il training ha mostrato un'efficacia significativa nel migliorare entrambi i fattori, cioè "Focalizzazione Somatica" ($p < .001$) e "Vulnerabilità Emotiva" ($p < .001$). Anche l'interazione Tempo x Genere è risultata significativa per "Focalizzazione Somatica" ($p = .008$) e "Vulnerabilità Emotiva" ($p = .005$), riportando un miglioramento elevato relativo ai soggetti maschi per "Focalizzazione Somatica" e relativo ai soggetti femmine per "Vulnerabilità Emotiva". Al contrario, l'interazione Tempo x Classe non ha dato risultati significativi per nessuno dei due fattori.

Conclusioni

I risultati ottenuti evidenziano la possibilità di riabilitare la capacità di focalizzarsi sul riconoscimento dei segnali sensoriali

ed emozionali e di utilizzarli in un processo metacognitivo per migliorare la relazione e il confronto con i pari. Dunque, saper utilizzare consapevolmente i segnali provenienti dal corpo in senso adattivo sembra essere “allenabile” attraverso un training mirato. Ne deriva che fenomeni come il bullismo e i comportamenti aggressivi in età adolescenziale potrebbero trovare nello sviluppo della “Intelligenza Somatica” uno strumento preventivo.

Bibliografia

Damasio, A. (1994), *Descartes' error: Emotions, reason, and the human brain*, Putnam Publishing, New York.

Damasio, A. (2007), “Neurosciences and ethics: Intersections”, *The American Journal of Bioethics*, vol. 7 No. 1, pp. 3-7.

Haidt, J. (2001), “The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment”, *Psychological Review*, vol. 108 No. 4, pp. 813-834.

Kohlberg, L. (1973), “The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment”, *The Journal of Philosophy*, vol. 70 No. 18, pp. 630-646.

Kohlberg, L. (1974), *Moralization: The cognitive-developmental approach*, Rinehart & Winston Holt, New York,.

Panksepp, J. (1998), *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, Oxford University Press, New York.

Scognamiglio, R. (2008), *Il male in corpo. La prospettiva somatologica nella psicoterapia della sofferenza del corpo*, FrancoAngeli, Milano.

**Inclusione e buone prassi.
Uno studio sulla cultura inclusiva condivisa
dagli insegnanti**

Maura Striano, Nunzia Rainone, Alfonso Gentile, Valentina Paola Cesarano, Bruno Galante, Alessia Cuccurullo

Centro SInAPSi, Università degli studi di Napoli Federico II

Keywords

Inclusione, Ricerca qualitativa, Buone prassi, Contesti formativi, Docenti.

Introduzione

Con il termine inclusione si identifica un concetto multidimensionale che trova il suo utilizzo in diversi contesti, da quelli formativi, c.d. inclusive education, a quello sociale, c.d. social inclusion.

Tuttavia una distinzione così netta tra i diversi contesti dell'inclusione sembra artificiosa e forzata, dacché i limiti tra di essi appaiono sfumati e permeabili.

Ad oggi l'inclusive education viene definita dalle prassi e dai servizi attivati per far sì che, nel contesto formativo, ogni studente possa raggiungere il massimo livello possibile di formazione, dati i livelli di partenza (Opertti, Brady, Duncombe, 2009).

Nell'index per l'inclusione Booth e Ainscow (2002) affermano che il termine «inclusione» è spesso riduttivamente associato ad alunni che presentano problemi fisici o mentali, o che abbiano Bisogni Educativi Speciali. Nell'Index invece l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti quegli studenti che possano incontrare ostacoli per l'apprendimento e per la partecipazione al proprio percorso formativo.

Tuttavia rimane poco esplorata la cultura inclusiva condivisa dai docenti, ruolo chiave nella formazione e nella promozione sulla dell'inclusive education, sia della social inclusion.

Il presente lavoro costituisce il primo step di un progetto di ricerca intervento volto a promuovere buone prassi inclusive nei contesti scolastici e formativi, ideato da un team di pedagogisti e psicologi esperti sui temi dell'inclusione, afferenti al Centro di Ateneo SInAPSi dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II".

Il progetto ha come obiettivo ultimo l'individuazione e l'implementazione di Buone Prassi inclusive nei contesti scolastici,

attraverso la costruzione e la realizzazione di interventi di training esperienziale per rendere autonomi gli istituti scolastici nell'autovalutazione delle proprie prassi inclusive. Gli interventi di training saranno costruiti in ragione delle esigenze contesto-specifici di ciascun istituto scolastico, in seguito ad una prima fase di "Analisi della Domanda".

Al fine di raggiungere tale obiettivo, appare essenziale rivolgere lo sguardo alla complessità dell'Inclusione, dei suoi processi e del suo essere un costrutto alla ricerca di una teoria (Booth, 2011).

Sulla base di tali premesse, il progetto si articola in 4 fasi principali, di seguito descritte:

1. Ricognizione della cultura inclusiva condivisa dai docenti;
2. Laboratori esperienziali volti a far sperimentare agli insegnanti situazioni critiche inerenti i temi dell'inclusione, attraverso l'ausilio di tecniche specifiche quali ad esempio il role playing;
3. Co-costruzione di una check list finalizzata all'osservazione e all'autovalutazione delle prassi inclusive di ciascun istituto scolastico;
4. Addestramento nell'utilizzo della check list al fine di sviluppare l'autonomia degli utenti nell'autovalutazione delle buone prassi inclusive.

Il presente lavoro focalizza la sua attenzione sulla prima fase del progetto, ed ha come obiettivo l'esplorazione della cultura inclusiva condivisa dagli insegnanti.

Metodologia

È stato somministrato un questionario costruito ad hoc sulla base di una rassegna approfondita della letteratura. (Canevaro 2013, de Anna 2014, Pavone 2014)

Esso conta 5 domande aperte che hanno l'obiettivo di indagare: come i docenti definiscono l'inclusione, le prassi che i docenti mettono in atto per favorirla, come descriverebbero una scuola ed una didattica inclusiva, la storia inclusiva della loro esperienza di formatori.

Il questionario realizzato per tale esplorazione è composto dalle seguenti domande:

- 1) Secondo lei esiste una differenza tra integrazione ed inclusione? Se sì di che tipo?
- 2) In quali occasioni ha sperimentato la necessità di mettere in atto processi inclusivi? (sia nel contesto scolastico che al di fuori di esso)
- 3) Secondo lei quali caratteristiche deve avere una scuola per essere inclusiva?
- 4) Chi sono i protagonisti di un processo di inclusione?
- 5) Come definirebbe una didattica inclusiva?

6) In base alle sue esperienze, come ha agito o come agirebbe per favorire processi inclusivi? Quali sono i punti essenziali per la costruzione di un processo di inclusione?

Hanno preso parte allo studio 603 docenti che frequentano i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) di durata annuale che abilitano all'insegnamento presso l'Università degli studi di Napoli, Federico II. L'età media dei partecipanti è di 40 anni, con deviazione standard 7. Il campione è composto da una maggioranza di donne, ovvero il 65%, a fronte di un 35% di uomini.

Il questionario è stato somministrato il primo giorno del corso previsto per i PAS.

Le risposte ai questionari sono state trascritte verbatim e sottoposte ad un'analisi tematica dei contesti elementari, effettuata mediante il software T-LAB (Lancia, 2004).

Risultati

Le analisi del corpus testuale hanno evidenziato tre cluster tematici. Il primo cluster satura il 45,8% del corpus ed è composto da lemmi quali: didattica inclusiva, classe, lezione, apprendimento, metodologia. Tale cluster tematico sembra riferirsi alla pratica formativa; attraverso l'analisi delle UCE (unità di contesto elementari), si evince il desiderio degli insegnanti di raccontare le loro esperienze di didattica inclusiva, coniugando le conoscenze che posseggono circa i processi inclusivi e la possibilità di metterli in pratica.

Il secondo cluster satura il 35,8% del corpus ed è composto da lemmi quali: integrazione, contesto scolastico, insegnante, singolo, individuo, ingresso. Dall'analisi delle UCE sembra che l'integrazione sia da riferirsi principalmente alla possibilità di inserire lo studente con disabilità nel contesto scolastico, in quanto l'inclusione viene considerata un processo ad appannaggio unicamente del sociale, mentre l'integrazione fa riferimento al singolo portatore di handicap. La rappresentazione emergente fa riferimento al singolo, considerato come "diverso" da integrare piuttosto che alle possibilità di partecipazione attiva della collettività nel processo di inclusione.

Il terzo cluster, che satura il restante 18,3% del corpus, è composto da lemmi quali: aprire, persona, differenza, didattica aperta, includere, religioso, etnico. Tale tematica mostra come per la maggior parte dei partecipanti all'indagine, i protagonisti del processo inclusivo non sono soltanto le persone con disabilità ma coloro che possono essere considerati diversi dal mainstream culturale dominante, per motivi di etnia, religiosi, di lingua. Per gli insegnanti l'atto dell'includere ha a che fare dunque con il contesto sociale e non solo con quello formativo.

Bibliografia

Booth, T., Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, UK: CSIE

Booth, T., (2011), "The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education", in *Prospects* (2011) 41:303–318

Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.

De Anna L. (2014), *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.

Lancia F. (2004), *Strumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, Milano, Franco Angeli.

Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.

Operti, R., Brady, J., Duncombe, L. (2009), "Moving forward: Inclusive education as the core of Education for All", in *Prospects* 39:205–214

Un modello didattico inclusivo context-oriented. Deviazioni sull'osservazione dei BES

Alessandra Tigano

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Catania

Keywords

Complessità organizzazionale, Paradigma ecologico ed enattivo, Prestazioni ortografiche lingua italiana, Deviazioni co-evolutive dell'agire didattico

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Il quadro teorico della ricerca, ecologico ed enattivo, esplora il concetto di inclusione dei BES nell'ottica del principio che Morin chiama complessità organizzazionale. Tale principio, radi-

calizzando la comprensione delle diverse qualità umane degli individui dentro una spiegazione biologica, fa emergere la «multidimensionalità del soggetto umano». Morin ci invita a far risaltare l'osservazione e la comprensione delle qualità umane degli individui dentro una spiegazione delle differenti «condizioni bio-cerebrali della conoscenza umana» (Morin, 1980). L'osservare, il comprendere e la spiegazione sono il risultato di un processo ricorsivo in cui coemergono molteplici fattori che trovano significativi incroci nella didattica enattiva. Se applichiamo questo principio alla questione dell'osservazione in classe degli stili cognitivi e di apprendimento degli alunni (D.M. 11 luglio 2011, art. 2) emerge il ruolo del docente ricercatore che agisce secondo la logica dell'enactment. L'azione dell'insegnare viene supportata dall'osservazione e interagisce con la complessità dei contesti in cui si sviluppano i bisogni educativi specifici della persona considerata nella sua unicità bio-psichica e sociale (ICF, OMS 2002). Ma non solo. L'originalità del principio di complessità organizzazionale risiede nella capacità di essere «detentore di ricche potenzialità strategiche nella conoscenza e nell'azione» (Morin, 1980). Si aprono promettenti vie di ricerca sperimentali che spostano l'attenzione su un modello di insegnante capace di regolare la sua azione sui processi di “pedagogical reasoning and action” (Schulman, 1987; Cochran, 2008). Il docente non applica più in modo contestuato contenuti disciplinari e strumenti ed incarna un modello dell'agire didattico context-oriented che si ispira ad una formazione di matrice teorica ecologica ed enattiva (Bateson, 1977; Maturana e Varela, 1987). Questo modello sposta il focus dell'agire didattico sulla capacità di architettare

proposte didattiche situate e reali, allo scopo di ricercare un equilibrio costante tra esigenze, vincoli e principi validi (Meril, 2002; Rossi, 2011), superando il quadro insufficiente di una relazione deterministica tra insegnare e apprendere, incapace di biologizzare il soggetto e di concepire il diritto all'autonomia e alla determinazione. Ci consente di costruire deviazioni verso l'osservazione reale del contesto (Berthoz, 2011; Begg, 2002) attraversato da difficoltà e disturbi dell'apprendimento che, oggi, spingono verso una continua microregolazione dell'azione docente e una riorganizzazione ed evoluzione permanente dell'agire didattico (Rossi, 2011; Rivoltella e Rossi, 2012). Inoltre questo modello ci permette di capire come l'intersoggettività dei processi di insegnamento-apprendimento sviluppa dimensioni trans-soggettive che producono perturbazioni co-evolutive, retroagiscono sui soggetti che ne fanno parte, trasformando il sistema nella sua complessità (Morin, 1980; Rossi, 2011). Le linee teoriche di questa ricerca sono state sperimentate e coordinate da chi scrive nell'ambito delle attività di tirocinio svolte da una docente di lingua italiana, Patrizia Arcifa, all'interno della II edizione del Master in Didattica e psicopedagogia per i DSA, organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'ateneo catanese (a.a. 2013-2014). Gli obiettivi fanno riferimento all'osservazione delle prestazioni ortografiche di un gruppo di venticinque alunni appartenenti ad una prima classe di una scuola secondaria di I grado ("Padre Pio da Pietralcina" di Misterbianco, Catania), inserita in un contesto socio-culturale a rischio di emarginazione. In una prospettiva di osservazione reale dei contesti e dei bisogni educativi l'obiettivo principale della ricerca è stato

quello di favorire, nei docenti e nei discenti coinvolti, una rigenerazione simbiotica e coevolutiva dei metodi di insegnamento-apprendimento che produce una trasformazione consapevole della professionalità docente. Questo percorso di ricerca ha voluto verificare se l'osservazione delle prestazioni ortografiche degli alunni di uno specifico contesto scolastico assegna all'azione docente un ruolo euristico, capace di rivedere l'impianto del sapere disciplinare nell'ottica delle diversità biografiche incorporate dai soggetti (D.M. 11 luglio 2011). Anche gli strumenti di osservazione utilizzati sono stati scelti con l'obiettivo di aprire la strada verso cambiamenti post-epistemologici capaci di sostituire il concetto di "causazione" con quello circolare di azioni e relazioni (Bronfenbrenner, 1986; Altet, 2013; Perla, 2013).

Metodologia

L'osservazione e la rilevazione delle prestazioni ortografiche degli alunni è stata subordinata alla scelta di un modello dell'apprendimento ortografico che non propone uno studio trasmissivo della grammatica che, com'è noto, si basa su attività di reiterazione degli esercizi, spesso inutili, faticosi e noiosi. La scelta metodologica è stata quella di produrre delle deviazioni rispetto alle nozioni previste per il programma di lingua italiana (Indicazioni Nazionali 2012). L'osservazione pedagogica delle competenze grammaticali di questo gruppo di alunni, avvenuta nel periodo ottobre-novembre 2013, è stata funzionale ad un modello di apprendimento che valorizza l'acquisizione della consapevolezza dell'errore e fornisce strategie per imparare a controllare i processi automatici di scrittura (Ferrabo-

schì e Meini 2014). Le schede di rilevazione degli errori fonologici e non fonologici (Tressoldi, 1991) utilizzate in questo percorso sono state utilizzate come strumenti che servono a impostare:

☒ le attività di recupero di difficoltà consolidate nel corso del tempo attraverso un uso scorretto delle convenzioni ortografiche;

☒ attività di screening di DSA che presentano quadri ascrivibili alla disgrafia e/o disortografia, per i quali, pur facendo riferimento allo stesso modello di apprendimento della scrittura, vanno impostate azioni di più vasto respiro.

Infatti, è solo con la consapevolezza delle proprie modalità operative che l'alunno può maturare una rigenerazione del proprio processo di apprendimento, controllare la correttezza di applicazione e valutarne l'efficacia. È noto, infatti, che le difficoltà dell'applicazione delle regole ortografiche si superano ricostruendo le domande logiche necessarie ed incorporando le azioni concrete da eseguire (embodiment) che permettono di mentalizzare la regola ortografica, che così si traduce facilmente in un automatismo. Allo scopo di favorire riflessioni metacognitive, sviluppare atteggiamenti consapevoli nei confronti delle proprie difficoltà di scrittura, gli studenti hanno usato strumenti individuali di rilevazione degli errori e cartelloni murali collettivi di registrazione dei miglioramenti degli errori. Questo modello metodologico di apprendimento della scrittura è stato, altresì, funzionale ad un approccio evolutivo e trasformativo dell'insegnamento poiché, come vedremo nei risul-

tati della ricerca, il docente è stato capace di integrare le differenze e le variabilità osservate all'interno del gruppo-classe e di aprire processi riflessivi di ragionamento sul proprio Sé professionale.

Risultati

I risultati della ricerca seguono un criterio epistemologico e mirano a focalizzare le deviazioni che l'azione didattica dell'osservare ha prodotto sulla costruzione di contesti inclusivi, sul ripensamento delle conoscenze degli allievi e dell'agire docente (Damiano, 2006). Sulla base di questo criterio i risultati si avvalgono di dispositivi riflessivi metaforici (Tigano, 2014), - narrazioni autobiografiche e incontri fra chi scrive e l'insegnante che ha svolto il tirocinio professionale nell'ambito della propria classe -, e sono ancora considerati come work in progress. L'osservazione delle prestazioni atipiche della lingua italiana scritta e l'interpretazione reale del contesto classe ha permesso di:

☒ accreditare gli alunni come soggetti epistemici attivi e riflessivi nel processo di costruzione della conoscenza. Infatti, le schede di rilevazione degli errori ortografici sono state accolte con entusiasmo e utilizzate dagli alunni come strumenti per trasformare le sollecitazioni del docente in operazioni metacognitive di consapevolezza delle difficoltà e di consenso per un miglioramento significativo degli apprendimenti;

☒ tradurre il programma di grammatica di lingua italiana in segmenti viventi di conoscenza (trasposizione didattica),

aperti alla variabilità biografiche degli alunni e all'innovazione della professionalità docente;

☒ situare il programma trasformandolo, da format organizzativo predeterminato dell'azione didattica (indicatore nazionale di riferimento), in contenuto di conoscenza “distribuito”, secondo le differenti qualità degli alunni e incorporato dagli stessi attraverso l'uso di strumenti didattici riflessivi;

☒ compiere delle deviazioni formative efficaci, incontrare l'imprevisto e la ricchezza della differenza e dell'inclusione;

☒ rigenerare lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti poiché si sono aperte prospettive interessanti di ricerca che riguardano la capacità del docente di apprendere dall'azione e di inserirsi più consapevolmente dentro il «gioco di iniziative e responsabilità» (Morin, 1980) che riguardano la questione dell'inclusione dei vissuti biografici dei BES e della trasposizione didattica (Chevallard, 1985; Develay, 1995; Damiano 2007b).

Bibliografia

Altet, M. (2013), “L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti”, in Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (eds.), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia, pp. 291-311.

Arcifa, P.B. (a.a. 2012-2013), *L'insegnamento come azione*, tesi di Master di II livello in “Didattica e psicopedagogia per i di-

sturbi specifici dell'apprendimento, Università di Catania, Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

Baldacci, M. (2004), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma.

Bateson, G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

Begg, A. (2002), “Enactivism and Some Implications for Education: a Personal Perspective”, *Vinculum*, vol. 39 No. 2, pp. 4-12.

Berthoz, A. (2011), *La semplicità*, Codice, Torino.

Bronfenbrenner, U. (1986), *The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University, Cambridge.

Bruner, J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.

Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

Cochran-Smith, M., Feiman Nemser, S., McIntyre, J., Demers, K. (eds) (2008), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, Taylor and Frances, Philadelphia.

Damiano, E. (2006), *La nuova alleanza. Temi e prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia.

Damiano, E. (2007b), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano.

Develay, M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF, Issy-les-Moulineaux.

Ferraboschi, L., Meini, N. (2014), *Recupero in ortografia. Percorso per il controllo consapevole dell'errore*, Erickson, Trento.

Frith, U. (1985), "Beneath the surface of surface dyslexia", in Marshall, J.C., Coltheart, M., Patterson, K., (eds.), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge & P. Kegan, London, pp. 301-330.

Ianes, D. (1997), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erickson, Trento.

ICD-10 (1992), *Classificazione Internazionale delle malattie*, OMS.

Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.

Merril, M.D. (2002), "First Principles of Instruction", *Educational Technology Research and Development*, 50, 3, pp. 43-59.

Morin, E. (1987), *La vita della vita*, Feltrinelli, Milano.

Morin, E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.

OMS (2002), *International Classification of Functioning, Disability and Health*.

Perla, L. (2013), "Teorie e modelli", in Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (eds.), *L'agire didattico*, pp. 43-57.

Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (eds.) (2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.

Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.

Shulman, S.L. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp.1-21.

Stella, G. (2011), *Come leggere la Dislessia e i DSA. Guida base*, Giunti, Firenze.

Tigano, A., (2014), "La metafora come mediatore didattico del Sé professionale", in Pulvirenti, F., Garaffo, T., Tigano, A. (eds), *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 79-157.

Tressoldi, P. (1991), "I disturbi strumentali di lettura e scrittura", in Cornoldi, C., *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna, pp. 353-370.

Zanchin, R. (eds.) (2002), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma.

**Percorso sperimentale di accompagnamento
degli insegnanti nell'integrazione di studenti
con bisogni educativi speciali
- prima fase**

Daniela Tonelli, Coordinamento Bes, Servizio Istruzione e Infanzia di primo grado, Provincia Autonoma di Trento

Sofia Di Crisci, Iprase - Istituto provinciale per la ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione educativa, Provincia Autonoma di Trento

Roberta Santuliana, tutor della Sperimentazione

Keywords

Sperimentazione, Inclusione, Innovazione, Docente tutor

Descrizione della ricerca

L'obiettivo della ricerca sui BES è quello di individuare forme organizzative innovative e flessibili, risorse più idonee che migliorino la qualità dei processi d'inclusione scolastica. Nell'an-

no scolastico 2013/14 si è conclusa la prima fase della Sperimentazione che ha visto il coinvolgimento di 17 Scuole Primarie e Secondarie di primo grado della Provincia Autonoma di Trento.

Nel percorso sperimentale è stata prevista l'introduzione di docenti tutor itineranti su più Scuole con il compito di accompagnare i docenti nella programmazione e attuazione di percorsi didattici inclusivi.

L'accompagnamento si è concretizzato con una presenza della tutor nei Consigli di classe o team docenti per due ore al mese in occasione della programmazione per quanto riguarda la scuola primaria mentre in un incontro ad hoc per la scuola secondaria di primo grado e in un'osservazione partecipata in classe per due ore ogni 15 giorni per entrambi gli ordini di scuola. A completamento di questo accompagnamento è stata inoltre creata una piattaforma per lo scambio di materiali e buone pratiche tra i docenti e con le tutor della Sperimentazione.

Lo sfondo teorico che ha caratterizzato la ricerca è stata la forte condivisione delle pratiche didattiche inclusive tra tutti i docenti che operano sulla classe (curricolari e di sostegno), l'introduzione di metodologie didattiche innovative e inclusive.

Il primo cambiamento qualitativo inclusivo promosso dalle tutor è stato quello del setting d'aula. La disposizione dei banchi è stata un elemento di cambiamento indispensabile al lavoro in piccoli gruppi. I banchi sono stati disposti in modo tale da favorire la relazione e lo scambio tra i membri di uno stesso

gruppo. In molte classi gli insegnanti sono riusciti a dividere il gruppo dei bambini occupando spazi diversi dall'aula sfruttando la compresenza.

Il secondo cambiamento qualitativo è stata la capacità di organizzare attività laboratoriali. Nei laboratori il ruolo dell'insegnante è stato di guida, aiuto, supporto. L'alunno è stato quindi posto nella situazione migliore per poter lavorare autonomamente. La partecipazione ad un compito comune ha responsabilizzato gli alunni e ha consentito di sviluppare uno spirito critico e creativo.

Il terzo cambiamento qualitativo è stata l'organizzazione di attività cooperative.

L'organizzazione di lavori di gruppo ha previsto l'applicazione dell'approccio cooperativo con un'assegnazione dei ruoli, una rotazione degli stessi, un rispetto dei tempi stabiliti, delle strategie di auto - controllo dei comportamenti e di automonitoraggio degli apprendimenti.

Il quarto cambiamento qualitativo ha riguardato l'introduzione della meta-cognizione applicata alle proposte didattiche. La meta-cognizione è stata utilizzata come autovalutazione del proprio modo di lavorare sia in itinere sia nel momento di fine attività. Ciò ha contribuito a valorizzare i diversi stili di apprendimento e a favorire la possibilità di imparare accrescendo le proprie competenze.

Il quinto cambiamento qualitativo rilevato è stato l'introduzione di percorsi di educazione emotivo – relazionale nella pro-

pria azione didattica al fine di promuovere lo sviluppo sociale e relazionale di tutti gli alunni.

Il sesto cambiamento qualitativo è stato quello di incentivare l'utilizzo della LIM e degli strumenti informatici per favorire l'inclusione di tutti gli alunni e a supporto dell'innovazione didattica.

L'elemento più innovativo che si prefigge la Sperimentazione è la promozione di un nuovo sistema d'intervento sul processo di integrazione di studenti con bisogni educativi speciali che non sia legato alla sola certificazione ma che valorizzi anche la progettualità inclusiva di sistema. Gli attori coinvolti nel processo d'inclusione sono i Dirigenti, i docenti, gli assistenti educatori, gli alunni delle classi sperimentali con le loro famiglie.

Metodologia

La sperimentazione sui BES di durata biennale è una ricerca - azione che ha l'obiettivo di innescare dei cambiamenti al fine di accrescere l'inclusione degli alunni di fascia A (alunni con disabilità certificata) e B (alunni con disturbi specifici dell'apprendimento) presenti nelle classi.

La Sperimentazione biennale ha previsto tre azioni.

1. Una formazione di 40 h in pedagogia speciale dei Consigli di classe che hanno aderito alla Sperimentazione. La formazione denominata "Summer School" proposta in maniera intensiva nel mese di settembre ha riguardato i seguenti ambiti: l'apprendimento cooperativo, la meta-cognizione, le competenze,

la gestione della classe, le tecnologie applicate alla didattica, l'adattamento dei materiali, gli aspetti emotivo – relazionali.

E' stato organizzato dall'Università di Trento anche un master di secondo livello per docenti esperti in processi inclusivi.

2. L'introduzione di una tutor che partecipa ad una programmazione al mese con il team docenti e presenza in classe per due ore ogni quindici giorni durante tutto l'anno scolastico. La presenza delle tutor nelle classi sperimentali è stata di tipo osservativo – partecipativo con la supervisione mensile di docenti universitari (prof. Ianes e prof.ssa Venuti)

3. L'azione di monitoraggio ha previsto la somministrazione di test alle classi sperimentali e di controllo. Il monitoraggio ha riguardato:

- la misurazione dei comportamenti adattivi nella comunicazione, nelle abilità quotidiane, nella socializzazione e nelle abilità motorie (scale Vineland),

- la misurazione del posizionamento individuale e descrittivo della struttura psico – sociale dei gruppi all'interno della classe (Sociogramma di Moreno),

- la rilevazione dei livelli di apprendimento e competenze in lettura, scrittura e comprensione e in matematica (Prove-test MT di lettura, scrittura e comprensione e Prove test AC MT delle abilità di calcolo e risoluzione dei problemi),

- la misurazione della capacità di relazione e comunicazione, di decisione e di organizzazione del proprio lavoro (Test Amos – Università di Padova).

L'azione di monitoraggio è stata svolta dall'Università di Trento, Facoltà di Scienze Cognitive su mandato della Fondazione Agnelli.

Risultati

La presenza delle tutor in classe che osserva e partecipa alle attività didattiche progettate o co-progettate con l'insegnante è stata vissuta da parte degli insegnanti accoglienti come un'opportunità di crescita e confronto al fine di migliorare la propria attività didattica e renderla più inclusiva adattandone tempi, organizzazione, modalità di presentazione.

I risultati emersi sono stati positivi per il numero di progettazioni inclusive e per l'aspetto qualitativo delle attività in atto dai Consigli di classe. Le risorse sono state impiegate in maniera funzionale e flessibile per rispondere ai bisogni della classe, le ore di sostegno sono state utilizzate come co-docenza. Gli aspetti inclusivi che sono stati più sperimentati dai Consigli di classe sono stati i laboratori e le attività organizzate secondo un approccio cooperativo accompagnati da un nuovo assetto strutturale degli spazi.

Le innovazioni più significative sono state l'introduzione di momenti di programmazione didattica anche per la Scuola Secondaria di primo grado, un maggior confronto sugli obiettivi da perseguire per alunni con certificazione 104, per alunni con

diagnosi di DSA, una messa in gioco degli insegnanti per la condivisione di un modello di progettazione inclusiva e trasversale alle discipline. L'insegnante di sostegno si è preso cura di progettazioni innovative e inclusive, ha assunto un ruolo attivo all'interno dei Consigli di classe o team docenti, ha organizzato laboratori per tutti gli alunni. Ha favorito/promosso la suddivisione della classe in gruppi di lavoro.

Gli alunni hanno sperimentato lavori di gruppo cooperativi utilizzando diversi spazi, hanno sviluppato abilità sociali, hanno appreso modalità di meta-cognizione sul proprio operato e stile di apprendimento, hanno imparato a riflettere sul proprio comportamento acquisendo maggior consapevolezza. Hanno utilizzato la tecnologia a favore dell'apprendimento.

Bibliografia

Bisogni educativi Speciali – INDICAZIONI OPERATIVE – Disturbi specifici di apprendimento (Attuazione della Legge Provinciale 14/2011)

Bisogni educativi speciali – Linee guida (Attuazione del Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti – 2012)

Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali.

Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, Trento, Erickson.

Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), Usare l'ICF nella scuola, Trento, Erickson.

Venuti P. (2010), L'intervento in rete per i Bisogni Educativi Speciali, Trento, Erickson.

Ianes D. e Macchia V. (2008), Didattica per i Bisogni Educativi Speciali, Trento, Erickson.

Ianes D. (2005), Bisogni Educativi Speciali e inclusione, Kit: LIBRO+CD-ROM, Trento, Erickson.

Ianes D. (2004), La diagnosi funzionale secondo l'ICF, Trento, Erickson

La Prova A. (2008), Apprendimento cooperativo e differenze individuali, Erickson, Trento.

Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1996), Apprendimento cooperativo in classe, Trento, Erickson.

Zambotti F. (2010), Didattica inclusiva con la LIM, Trento, Erickson.

Flavio Fogarolo (a cura di) (2012), Il computer di sostegno, Trento, Erickson.

Guasti L. (2012), Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche, Trento, Erickson

Tuffanelli L. e Ianes D. (2011), La gestione della classe, Trento, Erickson.

Vasquez A. e Oury F. (2011), L'organizzazione della classe inclusiva, Trento, Erickson
Borkowsky J. G. e Muthukrishna N. (2011), Didattica metacognitiva, Trento, Erickson.

Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2001), Imparare a studiare 2, Trento, Erickson.

Pazzaglia F. et al. (2002), Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso, Trento, Erickson.

Di Pietro M. (2008), L'ABC delle mie emozioni (KIT: libro + Cd-Rom), Trento, Erickson.

Russell R., Di Pietro M. (2004), Positiva-mente, Trento, Erickson.

Collaborative Assessment of Social Inclusive Contexts

Viviana Vinci

Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione Department,
University of Bari Aldo Moro,

Keywords

Inclusion, Assessment, Participation, Case study, Education

General description of the research, objectives and theoretical framework

This research aims at identifying systems, frameworks and tools which can be used to assess social inclusion and to support inclusive community planning.

Inclusion is considered a social and educational priority (Pijl, Meijer, Hegarty, 2013). In the context of the initiative "Education for all" (Dakar 2000) many events have been carried out, overcoming the idea of a simple integration of disabled people or those with Special Educational Needs (Thomas, Loxley 2007) in favour of a new reorganisation of social contexts and educational environments, re-adapting didactic programming and overcoming obstacles to learning processes (Booth, Ainscow 2008; Thomas, Loxley 2007; Florian 2012; Perla, 2013; d'Alonzo, Caldin Populin 2012).

Recalling the values of the Salamanca Conference (1994), of the Madrid Declaration (2002) and the UN Convention (2006), the idea of "education for all" can be fostered only if educational systems are reorganised, differences are valorised, barriers that hamper participation are cut down, thus providing an answer to the rights and needs of everyone.

The inclusive principle that underlies this research overturns the perspective of educational needs considered as a lack that has to be fulfilled; on the contrary, the aim is to allow educational and re-educational environments (schools, communities, prisons, education institutes) to be able to provide training to everyone, appraising their involvement. To achieve this goal, it is necessary that these environments are assessed and self-assessed, even though it may entail additional investments in terms of responsibility and competence by all professionals involved (teachers, educators, trainers, mediators, etc.) as well as families, the related territory and the educational Community. Inclusive education is a central issue in contemporary

educational debate; nevertheless, research on inclusion-related assessment of social contexts is scarce.

The idea of developing the assessment of inclusive contexts has been suggested in few recent school ministerial directives and in the Index for Inclusion (Booth, Ainscow 2008) - here taken as a reference model. It allows the analysis of some inclusive indexes from an educational perspective, such as the possibility provided by specific environments to create and support inclusive policies, cultures and procedures. Except for school contexts, in which an assessment and self-assessment culture has already been established in order to enhance the related training and performance, many social and educational contexts fail to combine assessment procedures with an improvement perspective, thus failing at overcoming a vision in which assessment is only carried out to report and evaluate but it is part of a more complex assessment culture (Perla 2004; Stame 2007; Shaw 1999; Mathison 2005).

The research aims at creating an assessment model of inclusion in social contexts together with professionals involved in research activities, identifying practices and inclusive assessment criteria and practices using participative and bottom-up methodologies.

This research aims at:

- carrying out a critical analysis of educational assessment models, identifying and retrieving any useful information from the international scientific literature in order to develop an assessment model of inclusion;

- exploring two social-educational contexts (case study) using qualitative & quantitative methodologies, identifying inclusion-related practices and the ongoing assessment procedures;
- formalising an assessment model of inclusion in social contexts together with professionals involved in research activities which can be useful and used in other contexts;
- organising working sessions in order to discuss research results together with decision-makers and stakeholders;
- writing and disseminating guidelines dealing with inclusive assessment, planning and education.

Methodology

The approaches used in the research are based on the method of the Collaborative Research and Training (Perla 2010, 2011, 2012). The participatory methodology adopted is based on the cooperation between theoretical experts and practical knowledge experts. This is what Loredana Perla defined as “collaborative partnership” (Perla, 2010): some long-term research&training projects in which a bottom-up approach in documentation and assessment procedures can be carried out.

The methodological perspective based on the participative assessment of inclusion in educational contexts is a proper challenge, which can be faced only if networks are organised, so that all criteria that can assess inclusion in educational contexts can be developed in cooperation within the same trai-

ning system, that is with all those involved on a daily basis in these dynamics.

The project is a participative and collaborative project that includes professionals who deal with the following themes:

- explicit and implicit meaning(s) of inclusion;
- documents, practices and tools that allow inclusion in social contexts to be assessed;
- planning processes of inclusion;
- training processes towards inclusion.

Research will be carried out by means of a collective case study (Yin 1994; Mortari 2007), or the research approach that is used to generate an in-depth, intensive, multi-faceted understanding of a complex and specific situation. Case study methodology provides different tools (i.e., analysis of documentation, observations, interviews, focus groups, writing text). Two case studies will be taken into account, and they will represent two different types of educational & social intervention: school and social-educational services. There are two explanatory examples of participative research projects on educational assessment, which proved to be two inspiring models for this research:

1) the 2009 PRIN Project: "La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment" (scientific coordinator: L. Mortari); the author of this

contribution took part in this project as a Temporary Research fellow at University Milano-Bicocca under the scientific supervision of M.G. Riva, who developed the project "Politiche e culture della valutazione: tra le pratiche quotidiane informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l'adolescenza" (Riva, Vinci, a cura di, in press; Vinci, 2014);

2) the European project "EduEval: Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff" - LLP Grundtvig Call for Proposals 2013 (EAC/SO7/12) Grundtvig – Multilateral Project.

Results/findings

During the conference the results of the first stage of this research will be showed in detail; it is the third step of the two previous, above-mentioned research projects:

1) the analysis of educational evaluation models, carried out in order to:

- understand the way through which assessment is carried out (models, devices, practices and procedures at different levels), identifying its explicit and implicit aims;
- question the emerging educational and pedagogical debate arisen from the international and national scientific literature in order to identify some useful elements which can be used to develop an assessment model of inclusion;

2) the divulgation of early results of a case study: a school in Apulia involved in the project.

A network of professionals involved in the creation of methodologies and assessment, planning and training guidelines is expected to be created in inclusion-related contexts; the creation of working sessions with local institutions; publication, dissemination and use of research-related results.

The results of the first stage of this research showed several core features in the debate about inclusive assessment. Among the different features, there is the need to foster an ecological and collaborative model of assessment, which can overcome control and supervision stages focusing on reflective, transformational, educational principles instead; these elements may contribute to the development of an inclusive culture.

Inverting the evaluation process by transforming it in a participative project should be a necessity in order to develop an inclusive community; if the core principle of an inclusive culture foresees the implementation of sustainable, ecological, participative, educational models, then the same principles should be applied on assessment procedures.

Bibliografia

Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (2000), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, David Fulton Publishers, London.

Booth, T., Ainscow (2008), M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erikson, Trento; ed. or. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.

d'Alonzo, L., Caldin, R. (2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli.

Florian, L., McLaughlin, M.J. (2008), *Disability Classification in Education: issues and perspectives*, Corwin Press, Thousand Oaks CA.

Larocca, F. (2007), "Integrazione/inclusione in Italia", in Canavaro, A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 39-57.

Lascioli, A. (2011), *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*, FrancoAngeli, Milano.

Mathison, S. (2005), *Encyclopedia of evaluation*, Thousand Oaks (CA), SAGE.

Medeghini, R., Valtellina, E. (2006), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, FrancoAngeli, Milano.

Oliver, M., Barnes, C. (1998), *Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*, Longman, Harlow.

Patton, M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park (CA), SAGE.

Pavone, M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori, Milano.

Perla, L. (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari.

Perla, L. (2013), *Per una didattica dell'inclusione: prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Perla, L. (2014), "Per una Scuola inclusiva. Il 'punto di vista' della Didattica", in Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.

Perla, L. (2010), *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.

Perla, L. (2004), *Valutazione e qualità in università*, Carocci, Roma.

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (1997), *Inclusive Education: A Global Agenda*, Routledge, London.

Riva, M.G., Vinci, V., *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, in press.

Shaw, I.F., Greene, J.C., & Mark, M.M. (2013), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices*. London (UK), SAGE.

Stame, N. (2007), *Classici della valutazione*. FrancoAngeli, Milano.

Thomas, G., Loxley, A. (2007), *Deconstructing Special Education And Constructing Inclusion*, Open University Press, Maidenhead.

Vinci, V. (2014), "Valutazione e documentazione nei Servizi educativi. Analisi degli aspetti espliciti ed impliciti: fra pratiche di valutazione informale e documenti della valutazione formale", in Corsi M., *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Zappaterra, T. (2010), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa.

Aesthetic perspective on students' learning: using non-academic literature in a dialogic classroom to foster inclusive teacher education

Rano Zakirova Engstrand, Brita Ernberg, Helen Knutes Nyqvist

Department of Special Education, Stockholm University, Sweden

Keywords

Teacher education, Inclusion, Disability, Book discussions

Research questions, objectives and theoretical framework

Teacher educators, who prepare teacher candidates to work in inclusive classrooms, increasingly recognise the necessity for transformative pedagogy when addressing issues of inclusive education, democracy, equality and human rights. Ashby

(2012) argues that disability studies that examine disability through the lens of personal, social, cultural, historical, and literary perspectives can inform and enrich teacher education as opposed to the traditional teacher preparation for special education based on the medical model of disability that sees disabilities as deficit requiring identification and remediation. Boling (2007) underscores the need for investigating what types of classroom experiences that teacher educators could use to best support teacher candidates in their role as teachers in inclusive classrooms. In discussing the role of teacher educator in cultivating inclusive educational practices among their teacher candidates, Allan (2010) points to arts' transformative capacities and urges teacher educators find inspiration in aesthetic affects (sensory and sensual) when watching disabled dancers or reading literature written by minorities. Thavenius (2005) argues that adoption of the aesthetical perspective on students' learning is essential in order to create an open democratic school culture. This perspective is based on "arts' long and laboriously maintained tradition of far-reaching freedom and dialogic consciousness... [and is characterized as] having open forms with the ability to change and integrate new experiences and knowledge." (Thavenius, 2005).

Skidmore (2012) puts forward an idea of a dialogic classroom, based on the concept of "polyphony" or "manyvoicedness" introduced by the Russian writer Mikhail Bakhtin. The polyphonic or dialogic pedagogy implies any act of education in a form of shared activity characterized by interaction and interdependence. In dialogic pedagogy, learners are seen as active partici-

pants in the process of knowledge production who bring their own ideas to the table where education takes place (Skidmore, 2012). Teacher educators, thus, can create a context to promote manyvoicedness that would encourage teacher candidates reflect upon their prior assumptions, deepen their understanding about people with disabilities, and develop positive attitudes towards inclusion. This could be gained through engaging teacher candidates into a student-directed conversational discussion about literature known as literature circles (Finke and Edwards, 1997), book talks (Marable et al., 2010), or reading discussion groups (Cantrell, 2002). Research suggests that students' reading of literature in form of nonfiction books, and their participation in books talks helps them build empathy to children with disabilities and their families (Marable et al., 2010); they foster a more positive and accepting environment and learn practical strategies to apply with their pupils in the classroom (Beecher and Darragh, 2011).

The transformative pedagogic approach based on the aesthetic perspective and the concept of dialogic classroom through reading and reflecting on non-academic literature has been applied in various special education courses at the department of Special Education at Stockholm University. The department has had a long tradition of using non-academic texts, such as nonfiction, biographies and memoirs as well as book talks seminars incorporated into compulsory special education courses within the pre- service and in-service teacher education programmes. As part of course evaluations, the students generally report their impressions of these classroom ex-

periences as being instructive and enriching; they also appreciate the format of the book assignment. However, so far it has not been systematically examined how this particular pedagogic approach fosters students' understanding of people's life situations in relation to disability, gender, class and ethnicity, using reading non-academic texts and participation in book talk assignment. In this study, the specific research questions were the following:

- What are the students' views and experiences of reading non-academic books?
- What are the students' views and experiences of discussing non-academic books in groups?
- What are the students' views on how the content of non-academic books is related to the course's learning objectives?
- What are the students' views on how reading of non-academic books is relevant to the students' teaching profession?

Methodology

The study participants were 65 students who were enrolled into a 7.5 ECTS course in special education in January-March, 2014, that is a part of the core curriculum of the teacher education programme at Stockholm University. The course was given within the frameworks of the so-called VAL-project, a teacher education programme offered to in-service teachers to obtain teacher certificates. The course had a half-distance teaching and learning format with two on-campus meetings. The

students participated in online seminars via Adobe Connect as well listened to a number of online lectures via the university web platform called Mondo, which also served as a communication tool between the students and between the teacher educators and the students. The course was taught by a team of four teacher educators responsible for four groups with approximately 20-25 students in each group. Every group was divided into study groups comprised of 4-6 students who worked on course assignments together throughout the course.

One of the obligatory course assignments was to choose and read a book different from academic literature, such as fiction, biographies, memoirs, that describe aspects of various life situations related to disability, ethnicity, gender or class. During the first on-campus meeting held in February, the students were asked to choose a book from the list of recommended books. They could also read a book of their own choice. The students had an opportunity to listen to a lecture and later to participate in a large, teacher-led group discussion on meaning of reading books written in different genres and its connection to teaching profession. During the second on-campus meeting in March, the entire seminar was devoted to book talks only when the students were asked in their study groups to discuss chosen books, share their thoughts and feelings about their reading experiences. They were encouraged to elaborate on their views not only in the context of their work experience at schools but also reflect on its relevance to the society as a whole. As part of the study, the students were asked to complete a qualitative survey individually before and after

group discussion. The students were also asked to provide brief demographic information on age, a number of years in teaching profession, and the grade they teach at school. To ensure the ethics of research, the students were informed that their participation would be confidential and anonymous. Data were analysed using manifest content analysis (Grandeheim and Lundman, 2004).

Preliminary results

The study participants ranged in age from 25 to more than 50 years with working experience varying between 3 and 38 years. The students have experience of working in different educational settings - from preschool to university.

The students reported that reading of stories describing children with disabilities, such as autism spectrum disorders, or children living under difficult socio-economic conditions, made them understand their pupils at school better, i.e. why children can act the way they do, and how they can feel and experience things. The respondents expressed their admiration on how children could become resilient to negative factors in their proximal environments such as families and schools. They reported that reading this kind of literature is thought-provoking, eye-opening and helps to build empathy towards these children. Through reading and discussing their book stories, the students could realize how society can marginalize and exclude some of its members who do not fit into norms. The students reported that group discussions were inspiring and especially helpful in relating their reading experiences to

the course academic literature that describes theoretical perspectives in considering pupils' school difficulties: the respondents expressed the necessity to avoid the "punctual perspective", that views an individual child as a problem bearer, and instead to adopt the "relational perspective" (von Wright, 2001) that enables seeing every child in relation to others where the child is an active participant and decision-maker, when his/her unique interests and strengths are taken into account. They also started reconsidering their role as teachers, pointing to a need to change their attitudes, show more care, warmth and support to their pupils with disabilities or pupils from socially and economically disadvantaged families, and, therefore, strongly advocated children's perspective at school.

Students appreciated the book assignment with some recommending having book talks held online via Adobe Connect.

Research Funding

No external research funding was received to conduct this study. The authors wish to thank all the students for their active participating in the research, and the Department of Special Education, Stockholm University, for covering travel costs.

References

Allan, J. (2010), "The inclusive teacher educator: Spaces for civic engagement", *Discourse*, Vol. 31 No 4, pp. 411-422.

Ashby, C. (2012), "Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education", *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 37 No 2, pp. 89-99.

Boling, E. (2007), "'Yeah, but I still don't want to deal with it'. Changes in a teacher candidate's conception of inclusion", *Teaching Education*, Vol. 18 No 3, pp. 271-231.

Beecher, C. and Darragh, J. (2011), "Using literature that portrays individuals with autism with pre-service teachers", *The Clearing House*, Vol. 84, pp. 21-25.

Cantrell, S.C. (2002), "Promoting talk: A framework for reading discussions in teacher education courses", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 45 No 7, pp. 642-651.

Finke, J. and Edwards, B. (1997), "Teacher education students' insights from generational literature circles", *Journal of Teacher Education*, Vol. 48 No 5, pp. 367-378.

Grandeheim, U.H. and Lundman, B. (2004), "Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness", *Nurse Education Today*, Vol. 24, pp. 105- 112.

Marable, M., Kimberly, L-N. and Marya, G. (2010), "Books talks in special education methods courses: Using literature to influence, inspire, and prepare teacher candidates", *Teacher Education and Special Education*, Vol. 33 No 2, pp. 143-154.

Skidmore, D. (2012), "The polyphonic classroom: Are we all special educators?", in Barow, Th. and Östlund, D. (Eds.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. [Education for all! A pedagogical challenge]. Kristianstad University Press, Kristianstad, pp. 35-44.

Thavenius, J. (2005), "Om den radikala estetiken" [On that radical aesthetics.], *Utbildning & Demokrati*, Vol. 14 No 1, pp. 11-33.

Von Wright, M. (2001), "Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. [The challenge of the relational perspective]", *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv*. Skolverket, Stockholm, pp. 9-22.