



Saperi pratici.

Buone prassi per una scuola inclusiva.

A cura di

Fabio Dovigo

Clara Favella

Anna Pietrocarlo

Vincenza Rocco

Emanuela Zappella

Università di Bergamo

Saperi pratici. Buone prassi per una scuola inclusiva.

Edited by/ A cura di

Fabio Dovigo

Clara Favella

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.



Si ringrazia Tatiana Radaelli per la revisione editoriale del volume.

© Collana Educazione Inclusiva - Inclusive Education Series
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università di Bergamo
Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo
Volume no. 3
2016

ISBN 978-88-974132-1-9

Indice

Formare i docenti all'inclusione: verso un nuovo paradigma?	4
<i>Capitolo 1</i>	
<i>I rapporti tra scuola e famiglia</i>	22
Insieme si può	23
I cinque colori del benessere	33
Il futuro dei figli	40
Gli altri	49
<i>Capitolo 2</i>	
<i>Continuità didattica</i>	60
Inclusione e continuità: dal latte al formaggio	61
Tutti uguali, tutti diversi	67
Migliorare la continuità didattica	73

<i>Capitolo 3</i>	
<i>Migliorare il lavoro in gruppo e la cooperazione</i>	79
Migliorare il lavoro in team	80
Gruppo Cooperazione Albino	85
Valorizzare le competenze e la cooperazione	94
<i>Capitolo 4</i>	
<i>Cambiare il curriculum e promuovere una didattica inclusiva</i>	97
Alla scoperta del testo regolativo. Una guida per la progettazione inclusiva	98
Matematica in cucina	107
Art and Science Gallery	114
Cittadini si diventa	129
Conoscere il fiume Serio, il torrente Carso e l'oasi Saletti	138
Emozion-amiamoci	147
Laboratorio di alimentazione	166
Il sistema solare	173
Il bosco in montagna	181

<i>Capitolo 5</i>	
<i>Eliminiamo le etichette</i>	189
Valorizziamoci per eliminare le etichette (1)	190
Valorizziamoci per eliminare le etichette (2)	212

Formare i docenti all'inclusione: verso un nuovo paradigma?

Fabio Dovigo

Università di Bergamo

Il falso mito dell'eccellenza a scuola

Questo volume nasce per testimoniare parte del lavoro di formazione e ricerca sul tema dell'inclusione scolastica svolto con i docenti, dirigenti, assistenti educatori e genitori di alcuni Istituti Comprensivi nel corso dell'anno 2015/16. I materiali che offriamo sono volutamente eterogenei nei contenuti e nelle modalità utilizzate per presentarli. L'attività educativa che ha come obiettivo la valorizzazione delle differenze tende infatti per sua natura a produrre risultati che, pur sviluppando linee e connessioni comuni, sono difficilmente inquadrabili in una visione seriale, standardizzata dei processi educativi e

dei loro esiti (Forlin, 2012; Huddleston, Unwin, 2007). In qualche modo, ognuna delle buone pratiche che riportiamo riflette il paesaggio in cui è nata, il clima della scuola in cui si è sviluppata e, inevitabilmente, anche la sensibilità professionale e personale di coloro che hanno contribuito a realizzare questo tipo di esperienza. Per questo motivo possiamo affermare che ognuno dei progetti presentati è, anche nelle sue imperfezioni, unico in quanto profondamente radicato nella competenza e passione di quei particolari insegnanti, alunni, dirigenti, famiglie che hanno contribuito a crearlo.

Questo principio di unicità, d'altronde, rappresenta l'elemento distintivo delle pratiche inclusive anche rispetto agli alunni: secondo questa prospettiva ogni singolo studente, qualunque sia la sua condizione o provenienza, ha valore (Booth, Ainscow, 2014; Ainscow et al., 2006). Il compito della scuola è far sì che questo valore si dispieghi pienamente, e le possibilità insite in ciascuno siano espresse al meglio, così come recita anche il dettato costituzionale. Ciò implica che la "voce" di ciascun allievo sia coltivata, ascoltata, e aiutata a crescere fino a trovare una modalità di espressione propria, contribuendo così all'autonomia dello studente, ossia alla sua capacità di progettare se stesso. L'obiettivo della personalizzazione, a lungo considerato come una sorta di proiezione un po' idealizzata ad uso e consumo della riflessione pedagogica, oggi si impone dunque come un tema concreto e urgente nella misura in cui è la società stessa in cui viviamo a nutrirsi di diversità, e a porre l'esigenza di sviluppare attraverso la scuola uno sguardo inclu-

sivo, capace di rispetto e apprezzamento per le differenze individuali.

È bene sottolineare, a questo proposito, che unicità non significa individualismo e isolamento: al contrario ogni esperienza, anche nella scuola, è possibile e si realizza solo a contatto con gli altri, ed è solo in questo sé plurale, in cui l'alterità è importante quanto l'identità, che ognuno può trovare la sua voce personale (Hartley, 2007; Taylor, 1995). È opportuno quindi imparare a prendere le distanze dal diffuso mantra dell'eccellenza che attualmente sembra dominare incontrastato nel panorama scolastico (anche italiano). Il termine "eccellenza" ha senso infatti solo se istituisce un confronto con qualcosa che è di seconda scelta. Per definizione dunque, la corsa diffusa ad affermare il primato di una certa scuola o alunno produce scarti sotto forma di scuole e alunni scadenti, necessari a confermare la superiore qualità o talento dei più "dotati". Bisogna dunque decidere se vogliamo puntare ad avere una scuola esclusiva, che continua a premiare quei pochi alunni già destinati per censo o capitale culturale a diventare élite, o una scuola inclusiva, accogliente, democratica, che considera la diversità non come un problema, ma come una risorsa indispensabile per la nostra comune convivenza.

Il modello della pianificazione e i suoi limiti

Nel percorso di formazione e ricerca svolto con le scuole abbiamo cercato di dare corpo a queste idee accompagnando gli insegnanti nel processo di ideazione e realizzazione di progetti

inclusivi nei loro istituti. Crediamo sia utile, per una migliore comprensione dei materiali che seguono, precisare alcuni elementi chiave che hanno contraddistinto questo percorso, e che hanno offerto spunti interessanti rispetto alle finalità e all'approccio di intervento formativo utilizzato in tal senso.

Un primo importante nodo riguarda il rapporto tra formazione/aggiornamento degli insegnanti e pratiche. Il modello di formazione dei docenti attualmente prevalente, nel nostro come in altri paesi, mira essenzialmente a favorire da parte degli insegnanti l'acquisizione di conoscenze rispetto ai problemi della didattica e alle strategie utili ad affrontarli in modo efficace. Questa attività di formazione si svolge prevalentemente sotto forma di lezioni e/o esercitazioni che approfondiscono le caratteristiche del lavoro di insegnamento, applicato alle diverse aree e discipline, a partire dagli stimoli offerti dalla letteratura scientifica e dalle ricerche. Se si eccettua il tirocinio previsto nei corsi di preparazione dei futuri insegnanti, cui peraltro viene dedicato uno spazio piuttosto limitato rispetto al monte ore complessivo del percorso, gran parte dell'attività di formazione e aggiornamento viene dunque svolta al di fuori del contesto effettivo in cui quelle stesse competenze dovrebbe essere spese: un'aula con gli alunni presenti. Adottando un modello che ha le sue radici nella concezione illuministica, comprendere sul piano cognitivo gli elementi fondamentali che guidano lo sviluppo di una pratica didattica dovrebbe consentire al docente (o futuro tale) di utilizzarla poi efficacemente in classe (Avalos, 2010; Fraser et al., 2007; Stoll, 2006). Ciò però non avviene, o perlomeno avviene in misura molto limitata rispet-

to all'investimento di tempo dedicato all'acquisizione di queste competenze. Conoscere i termini di un problema educativo, prospettare un piano di azione, ed eventualmente farne l'oggetto di un'esercitazione con i propri colleghi durante il corso di formazione/aggiornamento non è sufficiente a garantire che questo sapere funzionerà nel momento in cui si proverà a metterlo in pratica in classe. Le caratteristiche di contesto che contraddistinguono la situazione reale dell'insegnamento sono infatti numerose e intervengono in modo determinante nell'assicurare il successo o meno di una certa strategia educativa. La variabilità tra scuole ha infatti un ruolo cruciale, e l'idea che sia possibile definire una pratica comune e universale, senza riferimento alle condizioni peculiari del contesto, è illusoria (Rogoff, 2004, 2006).

Il clima all'interno di ogni specifica classe, lo spazio fisico a disposizione, l'approccio proprio di ciascun insegnante, le pressioni esistenti rispetto al lavoro, tutto ciò fa sì che sia molto difficile decidere a priori un piano d'azione e poi eseguirlo in aula, limitandosi a modificarlo in base ai feed-back provenienti dagli alunni, come suggeriscono le proposte di impianto comportamentista ancora molto in voga. Prendiamo, ad esempio, un'indicazione abbastanza ricorrente, ossia la necessità di pianificare in anticipo i tempi della lezione. Suddividere in parti precise, come propongono diversi manuali, i cinquanta minuti di una lezione (ad es. 10 minuti di "riscaldamento", 20 di spiegazione, 20 di esercitazione/discussione, 10 di verifica) è sicuramente utile a dare una struttura al proprio lavoro con gli alunni, in quanto aiuta ad evitare il rischio di divagare e co-

munica agli studenti l'idea che l'attività ha una precisa direzione. Tuttavia questo tipo di schema non funziona ugualmente bene per tutte le tematiche e discipline, senza contare il fatto che anche la divagazione e la digressione (sia pure entro certi limiti) rappresentano delle modalità fondamentali di un ragionamento che non voglia limitarsi ad essere meccanicamente lineare. Il limite fondamentale di queste proposte di pianificazione è però che risulta decisamente raro che un insegnante si attenga rigorosamente a questo schema temporale, perché gli spunti che emergono dalla classe portano regolarmente a modificare i propri piani a beneficio dell'apprendimento degli studenti. Se un'osservazione di uno studente è pertinente e permette di approfondire un certo discorso o di produrre nuove idee, è bene che trovi spazio anche se modifica la tabella di marcia. In sintesi, preparare attentamente una lezione (contenuti, attività, tempi...) è importante. Tuttavia nell'insegnamento, per sua natura, le buone intenzioni non sono sufficienti: occorre farle funzionare nel vivo della situazione della lezione. Questo comporta affrontare gli elementi di imponderabilità che emergono nel contesto, in primis il livello di cooperazione che si riesce a stabilire con gli alunni in quanto coautori del processo di apprendimento e quindi, in larga parte, della lezione stessa (Bovill et al., 2011; Sawyer, 2011).

Oltre il problem solving

Il modello tradizionale di formazione dei docenti risulta dunque inadeguato a colmare la distanza che permane tra cono-

scienza e pratica, sapere e saper fare. Non solo: l'insistenza sullo sviluppo di una conoscenza dei fenomeni che non ha un riscontro diretto nelle pratiche può diventare addirittura controproducente. Ad esempio nel caso dei corsi per futuri insegnanti di sostegno, numerose ricerche appaiono confermare che quanto più i corsisti approfondiscono la conoscenza delle varie forme di disabilità (con particolare riferimento a quelle gravi), tanto più la loro fiducia nelle proprie capacità come futuri docenti non solo non aumenta, ma anzi diminuisce. Viceversa il senso di auto-efficacia dei futuri docenti torna a migliorare nel momento in cui essi iniziano a lavorare effettivamente sul sostegno a scuola, e hanno quindi l'opportunità di comprendere la dimensione effettiva di problemi che in precedenza hanno affrontato solo in modo teorico (Loreman et al., 2013; Malinen et al., 2013; Savolainen et al., 2012). Troppa informazione slegata da un contatto diretto con le pratiche di lavoro con i disabili gravi tende dunque a creare fantasmi e finisce per ingigantire le difficoltà, anziché rafforzare la capacità di affrontarle.

L'impostazione razionalistica dei corsi non si limita però a privilegiare una comprensione prevalentemente intellettuale dell'attività dei docenti, ma tende anche a incentrarsi sui contenuti e le procedure attraverso cui questi ultimi possono essere trasmessi. Ciò significa che, anche nel momento in cui si intende aiutare gli insegnanti ad acquisire nuove strategie didattiche, quasi sempre ciò si basa su una descrizione del "cosa" e del "come", tralasciando l'elemento cruciale rappresentato dal "chi" queste strategie contribuisce a metterle in azione. In altri

termini, si dà per scontato che il racconto di come si struttura una certa strategia che si è dimostrata efficace possa di per sé consentire il suo trasferimento da parte dei docenti nella propria attività. Ciò che questo modello risulta tralasciare è la dimensione di coinvolgimento sociale e interpersonale indispensabile perché una pratica utilizzata con successo da un docente possa essere adottata e fatta propria da un altro. Lo sviluppo di un buon livello di collaborazione tra gli insegnanti, fatto di reciproco incoraggiamento, sostegno e confronto rispetto alla sperimentazione di prassi innovative nella propria classe, è cruciale tanto quanto una descrizione puntuale di contenuti e fasi (Edwards, 2010; Wells, Edwards, 2013).

Queste considerazioni evidenziano l'importanza di rivedere nel suo complesso l'approccio tradizionalmente utilizzato per la formazione e l'aggiornamento dei docenti. A tal fine è utile considerare più da vicino il modello razionalistico che, come abbiamo visto, è alla base di tale approccio. La qualità della formazione, sia essa rivolta ad insegnanti o ad altre categorie professionali, da sempre si fonda su una virtuosa interazione tra ciò che la ricerca scientifica suggerisce rispetto ai problemi che emergono dalla pratica professionale e la trasformazione di tali suggerimenti in programmi di intervento più adeguati ed efficaci. Si crea così un processo circolare ed evolutivo, fatto di ricerca e sperimentazione, e del loro ciclico adattamento in funzione del miglioramento delle pratiche educative e didattiche (Cobb et al., 2003; Hargreaves, 1999; Timperley, 2007). Tuttavia, per quanto in passato tale approccio abbia consentito di conseguire risultati importanti rispetto al miglioramento

delle proposte educative, in particolare per quanto riguarda la didattica, nel tempo esso ha mostrato anche alcuni evidenti limiti. In primo luogo esso tende ad attribuire la competenza riguardo alla valutazione delle pratiche scolastiche all'esterno del contesto in cui le pratiche stesse vanno poi realizzate, ossia l'aula. Secondo questa prospettiva, gli esperti analizzano la questione e propongono soluzioni che sta poi agli insegnanti mettere in pratica. Laddove ciò si traduce in un feed-back sistematico, che permette il dialogo continuo tra insegnanti ed esperti, è effettivamente possibile ottenere un reale miglioramento della didattica. Poiché però questa collaborazione continuativa è difficile da attuare per motivi di risorse, tempo, ecc., spesso finisce per prevalere l'idea che sia possibile semplicemente "applicare" in classe ricette confezionate altrove, ossia soluzioni che garantirebbero a priori di funzionare con qualunque alunno (e qualunque insegnante). Si forniscono così linee guida e protocolli "a prova di docente", che occorre solo eseguire diligentemente per assicurare il successo formativo.

Orbene, numerose ricerche (ma anche l'esperienza di chiunque abbia speso un minimo di tempo in una classe) evidenziano che il lavoro di paziente adattamento di ogni proposta didattica alla situazione della classe e dei singoli alunni è di gran lunga più importante e impegnativo della proposta stessa (Bruner, 1997; Deppeler et al., 2015; Moore, 2012; Nash, 2003; Nind et al., 2013; Priestley, Biesta, 2013). Come affermava Einstein, per poter essere realizzata un'idea promettente richiede 10% di ispirazione e 90% di traspirazione. Avere un buon piano è essenziale, ma l'elemento fondamentale è la capacità del-

l'insegnante di produrre gli aggiustamenti necessari per farlo funzionare in classe. In questo senso il modello del problem solving che sembra dominare buona parte delle proposte di formazione tende ad offrire tecniche che, per quanto articolate, sottovalutano un'osservazione cruciale, ossia che la componente relazionale del lavoro didattico è di gran lunga più importante di quella procedurale. Ogni successo formativo è il risultato non della soluzione di un problema astratto, ma di un incontro tra un certo insegnante (con le sue peculiarità professionali e personali) e gli altri soggetti che collaborano a far sì che il processo di apprendimento abbia luogo: gli alunni, gli altri insegnanti, il personale dell'istituto, le famiglie, gli "esperti". Nulla funziona a scuola senza un accordo e una motivazione comune rispetto alla direzione che si vuole intraprendere, e al senso che ha tale percorso. Ciò spiega a sua volta il ricorrente fallimento delle politiche che intendono introdurre il cambiamento nella scuola dall'alto, per decreto. Esse inevitabilmente finiscono per incontrare resistenze che vanificano le buone (a volte) intenzioni del legislatore, e fanno sì che i provvedimenti stessi ottengano risultati trascurabili, quando non nulli o negativi.

Un nuovo ruolo per la ricerca-azione

È a partire da queste considerazioni critiche che, in questi ultimi anni, è venuto consolidandosi un nuovo approccio alla formazione degli insegnanti, basato sulla metodologia della ricerca-azione (Bryman, 2008; Holly et al., 2005; Reeves, 2008).

Per quanto tale metodologia sia oggetto tutt'oggi di definizioni e interpretazioni molto differenziate, è possibile affermare che essa rappresenta il tentativo di coniugare ricerca e pratica in modo stretto attraverso un rimando continuo tra queste due dimensioni, che vengono concepite come ugualmente importanti e generative rispetto all'individuazione di strategie didattiche efficaci. In tal senso possiamo dire che sia il modello razionalista che la ricerca-azione promuovono una riflessione sistematica attraverso l'interazione di analisi e pratica, ma con una differenza rilevante: il primo tende a individuare soluzioni per la pratica al di fuori di essa, ossia nelle indicazioni che provengono dalla teoria rispetto a ciò che dovrebbe funzionare in classe, qualora tali indicazioni siano correttamente applicate; la seconda invece cerca la soluzione alle problematiche che emergano dalla pratica didattica nella pratica stessa, ossia nel bagaglio di conoscenze ed esperienze che lo scambio e la riflessione congiunta di insegnanti ed esperti può offrire. Inoltre, mentre l'orientamento della ricerca tradizionale tende a distinguere e analizzare in modo separato le diverse componenti che costituiscono l'esperienza scolastica, scorporandole in termini di motivazione, aspettative, autostima, leadership e così via, la proposta della ricerca-azione, proprio perché fortemente ancorata alle pratiche, mira piuttosto a considerare in modo integrato questi elementi, così da evidenziarne la dinamica complessiva all'interno della situazione scolastica.

Da questo punto di vista è bene sottolineare che, sebbene l'approccio della ricerca-azione possa arrivare ad essere sistematizzato in una formalizzazione teorica generale, ciò non è tutta-

via obbligatorio. In molti casi le soluzioni individuate sono sì valide, ma ad hoc, ossia il loro funzionamento è estendibile solo in misura parziale, non può essere riprodotto in qualunque situazione, ma solo dove sono presenti analoghe caratteristiche di contesto. Questo può sembrare una notevole limitazione, ma rappresenta in realtà anche un punto a favore della ricerca-azione: anche se un cambiamento o un'innovazione rimangono circoscritti, perché funzionano solo con scuole di un certo ordine o di una certa area, ciò non significa che il loro impatto effettivo sull'attività educativa non possa essere uguale (se non superiore) a quello di strategie che si suppone possano essere replicate in ogni scuola. Se dunque è importante che le pratiche formative siano basate sulle evidenze scientifiche (e sulla riflessione che esse permettono), non meno essenziale è riconoscere che l'evidenza è frutto non solo delle acquisizioni della teoria, ma anche del sapere delle pratiche. Sebbene i risultati a volte meno generalizzabile, il sapere che emerge dalle pratiche aiuta a ricordare che in educazione non esiste qualcosa che "funziona" a prescindere dal significato dell'apprendimento, e dai soggetti cui quest'ultimo è rivolto. In altre parole, occorre sempre porsi la domanda su cosa è bene che funzioni, e soprattutto per chi e con chi. Pertanto, mentre concordiamo con l'importanza, oggi molto enfatizzata, di promuovere l'utilizzo a scuola di evidence based practices, dobbiamo però al stesso tempo tenere presente che la scuola stessa è fonte inesauribile di practice based evidences che aspettano di essere scoperte e opportunamente valorizzate (Florian, 2014; Taubman, 2009; Thomas, 2004). L'attenzione alle pratiche consente in altri termini di evidenziare come la sfida educati-

va non sia riducibile all'adozione di scelte neutrali o "tecniche" che la ricerca scientifica si incaricherebbe di fornire. Il lavoro di formazione implica viceversa un confronto continuo e critico tra tutti coloro che sono coinvolti in tale sfida, a partire da un'aperta discussione del ruolo svolto dai valori nello sviluppo della scuola che vogliamo.

I valori come oggetti di confine interprofessionali

Nel contesto italiano il rimando ai valori educativi presenta sempre un duplice rischio. Da un lato infatti è ampiamente diffuso una sorta di disincanto (che a volte sfiora il cinismo) nei confronti del riferimento a valori come la collaborazione, il rispetto, la democrazia o l'onestà. Ogni richiamo in tal senso tende regolarmente ad essere tacciato come ingenuo, retorico o politically correct. D'altro lato, in modo forse ancor più dannoso, vi è una sistematica tendenza a rendere omaggio con enfasi a questi e altri valori in occasione di discorsi ufficiali o nella redazione di documenti programmatici, per poi rapidamente dimenticarsene nel momento in cui si entra nel vivo dell'azione. I due atteggiamenti - disincanto e doppia morale - appaiono del resto strettamente legati e complementari. Anche la scuola è tutt'altro che indenne da questo meccanismo, e ciò spiega perché le legittime domande rispetto al senso dell'educazione vengano sistematicamente evitate attraverso un esteso ricorso a risposte burocratiche o, al più, tecniche. La riduzione dei valori a mero involucro finisce così per occultare il ruolo attivo che essi possono svolgere nel costruire quel senso

di comunità che rappresenta la condizione indispensabile per una scuola che intenda essere realmente democratica e aperta alle differenze. I valori infatti costituiscono in primo luogo un elemento di riconoscimento che permette di trovare una convergenza rispetto alle diverse intenzionalità educative, e di trasformarle in pratiche coerenti e condivise. Esplicitare quali sono i valori portanti del proprio lavoro, discuterne con i colleghi, gli alunni e le famiglie, consente di creare uno sfondo comune che facilita un'azione coordinata, conferisce un senso di movimento e direzione rispetto alla propria attività a scuola, e al tempo stesso consolida il senso di appartenenza e di identità in quanto valorizza il contributo di ciascuno alla realizzazione di una progettualità educativa collettiva. Se inseriti in un processo di progettazione partecipata dei percorsi educativi, i valori divengono così un oggetto di confine che rende possibile la collaborazione tra attori e ruoli diversi senza per questo annullare le differenze (Bowker, Star, 2000, Dovigo, 2016, 2017). Declinati nella prospettiva dell'inclusione, essi permettono di trasformare la scuola in un luogo di costruzione di comunità, non malgrado la diversità, ma grazie ad essa.

Dal punto di vista dello sviluppo professionale dei docenti, è l'individuazione di valori condivisi che rende possibile definire un common ground a partire dal quale si crea una situazione aperta e non giudicante, in cui l'analisi critica delle rispettive pratiche di lavoro può basarsi sulla fiducia e il rispetto reciproci. In assenza di un contesto in cui i valori di ciascuno possono essere esplicitati e discussi apertamente, questo tipo di collaborazione ha luogo generalmente in modo casuale, sulla

base del feeling personale dei docenti, e produce “isole funzionali” che producono esempi isolati di buona didattica, ma che difficilmente riescono però a creare alleanze e ampliarsi fino ad avere effetti sull’organizzazione della scuola nel suo insieme. Questa difficoltà nello stabilire rapporti di cooperazione non formale tra docenti è del resto amplificata dalla necessità di svolgere il proprio lavoro in strutture che non sono pensate per favorire questo tipo di collaborazione. Nella maggior parte delle scuole italiane l’organizzazione degli spazi e dei tempi ha come modello il singolo insegnante che lavora con la sua classe, in una condizione di sostanziale isolamento. Incontri e confronti con i colleghi avvengono quasi sempre al di fuori dell’aula, nei consigli di classe o anche alla macchinetta del caffè, ma si basano solo su resoconti indiretti, perché molto di rado si ha l’occasione di osservare o lavorare insieme rispetto a una particolare situazione, dato che la compresenza è stata drasticamente ridotta. Le poche eccezioni sono rappresentate dalla presenza di un insegnante di sostegno o di un assistente educatore accanto al docente curricolare. Inoltre, man mano si sale di ordine di scuola questa condizione di isolamento tende ad accentuarsi: se nella scuola d’infanzia il lavoro a classi aperte è generalmente molto diffuso, in quelle di secondo grado si lavora quasi esclusivamente in condizioni di netta separazione, secondo un modello organizzativo a silos. Di conseguenza, questa mancata interazione fa sì che l’investimento che ogni insegnante fa rispetto al proprio lavoro, anche quando ottiene risultati positivi, produce risultati inferiori a quanto si potrebbe ottenere con un maggior scambio e coordinamento.

Pressioni verso l’esclusione e comunità di apprendimento

Questa situazione di entropia spiega perché, di fronte alla possibilità di sviluppare proposte riguardanti l’inclusione, molti docenti affermano di non avere tempo per questo in quanto sono pressati da altre incombenze. In realtà, realizzare progetti inclusivi non richiede più tempo, ma la capacità di utilizzarlo in modo diverso attraverso un lavoro di analisi e riprogettazione delle risorse a disposizione, che si traduce generalmente non in un appesantimento, ma semmai in un alleggerimento del carico di lavoro. Laddove infatti questa interazione facilitata dall’individuazione di valori comuni riesce a radicarsi, diviene allora più facile resistere alle diverse forme di pressione che in modo crescente i docenti si trovano oggi ad affrontare. Queste ultime si configurano da un lato nelle richieste riguardanti il raggiungimento di determinati standard prestazionali da parte degli alunni, che tendono a ridurre l’esperienza scolastica alle acquisizioni disciplinari, e quest’ultime a un numero estremamente ristretto di materie (italiano e matematica), le sole considerate degne di essere monitorate attraverso le prove Invalsi. Dall’altro, le pressioni provengono dalle forti aspettative che oggi vengono riposte nell’istruzione come strumento di promozione socioculturale ed economica. Il clima neoliberista attualmente in voga spinge infatti a tradurre tali aspettative in una corsa obbligata alla competizione, assunta come unica chiave di interpretazione del comportamento umano (Ball, 2013, 2015; Slee et al. 2003). Questa lettura monodimensionale ha creato negli ultimi anni un clima diffusamente conflittuale, in cui ad esempio si dà per scontato che alcuni

alunni non ce la faranno a finire l'obbligo, o si crede sia bene che le scuole superiori si contendano gli studenti con strategie di marketing senza esclusione di colpi.

La creazione di alleanze interne ed esterne alla scuola, in nome di una concezione dell'educazione in cui la competizione è solo una di molte possibili forme di relazione, consente di contrastare tali pressioni. Al tempo stesso essa consente ai docenti di attingere a quel vasto patrimonio di conoscenze professionali che, in assenza di un approccio cooperativo, rimangono fondamentalmente inutilizzate. Questo tema è stato particolarmente indagato nel corso di questi anni dalla ricerca-azione, e in particolare dall'approccio di indagine volto ad analizzare le scuole come comunità di pratiche (Fabbri, 2007; Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006, 2007). Tale analisi permette di guardare agli insegnanti come membri di comunità di apprendimento - reali o potenziali - in cui il contributo dei docenti (alimentato da un impegno reciproco, dal senso di un progetto comune, e dalla condivisione del proprio repertorio professionale) è essenziale per sviluppare una riflessione sulle pratiche educative che porti al loro miglioramento continuo. Tali comunità di apprendimento non solo condividono un insieme di valori che ritengono importanti, ma costruiscono anche una propria identità in quanto professionisti. Il rapporto tra esperti e novizi - più fluido di quello tra insegnante e allievo, in quanto ciascuno può essere esperto in una certa area di competenze e novizio in un'altra - consente infatti l'accesso al giacimento di conoscenze professionali di cui ogni docente è portatore, che sarebbero altrimenti destinate a rimanere tacite. In questo sen-

so, l'approccio delle comunità di pratiche applicato alla formazione degli insegnanti tende a considerare i docenti stessi come i principali esperti rispetto sia alle problematiche che incontrano nella loro attività quotidiana, che alle possibili soluzioni che ognuno di essi ha elaborato nel corso della propria pratica lavorativa. È importante notare, inoltre, che la dimensione di partecipazione si nutre non solo dei valori comuni e del senso di identità collettiva che i docenti sviluppano attraverso il lavoro congiunto, ma anche della produzione di artefatti che consolidano il senso di appartenenza e autoefficacia della comunità stessa. I lavori presentati in questo volume sottolineano in tal senso l'importanza di porre attenzione alla materialità del lavoro educativo e, in particolare, alla documentazione del percorso attraverso cui l'apprendimento ha luogo (Cole et al., 2000; Craig, 2003; Mitchell et al., 2005). Produrre osservazioni, raccogliere testi e disegni degli alunni, fotografare le fasi salienti dell'attività, registrare le domande e i commenti degli studenti, annotare le proprie riflessioni su quanto accade, tutto ciò è essenziale perché consente di rendere visibili e accessibili le pratiche. La riflessione comune può così ancorarsi a un oggetto esterno che permette di costruire una memoria condivisa e, in questo modo, di creare un nuovo punto di partenza per stimolare ulteriori acquisizioni attraverso un processo di apprendimento sociale diffuso.

Dal portfolio allo sviluppo congiunto di pratiche

La raccolta sistematica di documenti riguardanti l'attività didattica, sotto forma di portfolio e analisi di caso, è stata oggetto di numerosi studi nel corso di questi ultimi anni. Tali studi hanno evidenziato che l'efficacia di questi strumenti è strettamente legata alla loro connessione con un progetto esplicito di miglioramento continuo delle pratiche professionali. In tal senso, va tenuto presente che la collaborazione tra insegnanti non comporta automaticamente una tensione verso l'innovazione e la sperimentazione di nuove pratiche inclusive. È normale infatti che in una scuola siano presenti resistenze al cambiamento, poiché esso comporta la destrutturazione di schemi e abitudini consolidate, quando non la messa in questione di equilibri di potere cristallizzati nel corso del tempo. È possibile, da questo punto di vista, che la collaborazione tra docenti si traduca in vere e proprie forme di ostruzionismo, attraverso cui gli insegnanti si coalizzano per impedire o rallentare i possibili cambiamenti. Questa situazione, come dicevamo, è molto più probabile si verifichi quando la proposta di cambiamento viene introdotta dall'alto o dall'esterno. Tuttavia essa mette al contempo in evidenza anche un potenziale punto debole della teoria della comunità di pratiche, ossia la sua tendenza a una visione spontaneista (e a tratti un po' ingenua) dei meccanismi di costruzione della collaborazione professionale volta favorire l'innovazione nell'attività di insegnamento.

Sulla scorta di queste considerazioni, è venuto recentemente consolidandosi un orientamento che propone di promuovere il miglioramento delle pratiche formative dei docenti come

processo continuo all'interno delle attività stesse di insegnamento (Hargreaves, 2011, 2012; Sebba et al., 2012). Lo scopo di tale orientamento è assumere le pratiche a fondamento di un apprendimento che sia basato sul learning by doing, e indirizzato a migliorare non solo ciò che i docenti fanno, ma anche quello che fanno. Questo approccio, noto come "sviluppo congiunto di pratiche" (Joint Practice Development) nasce in risposta ai limiti che abbiamo evidenziato in relazione al modello razionalista/cognitivo della formazione dei docenti, e intende sottolineare come la componente sociale e interpersonale di tale attività richieda un'attenzione non minore di quella che è stata finora dedicata ai contenuti della didattica. Più precisamente lo sviluppo congiunto di pratiche si basa sull'idea della centralità dell'interazione e del supporto reciproco tra le diverse figure (in primo luogo i docenti) che sono responsabili dell'innovazione a scuola. In questo senso, tale approccio sottolinea:

- l'importanza di valorizzare le relazioni positive preesistenti tra i docenti, che sono generalmente alla base delle buone prassi già in atto;
- l'influenza positiva che ha la creazione e il consolidamento di un clima di fiducia tra professionisti, in cui sia possibile realizzare un'analisi reciproca del proprio lavoro in grado di offrire elementi di lettura che siano critici, ma al contempo capaci di rimanere su un piano amichevole, non distruttivo;

- la possibilità, a partire da questa condizione di attenzione e fiducia reciproca, di far emergere e dunque mettere a disposizione di tutti il bagaglio di conoscenze tacite di cui ogni docente è in varia misura portatore;

- il valore che rappresenta per la scuola nel suo insieme questa acquisita capacità di riconoscere che, in un lavoro prima di tutto relazionale come quello educativo, le persone contano, ovvero fanno la differenza;

- l'attenzione a far sì che il cambiamento rispetto alla propria didattica possa essere percepito dai docenti come rilevante, in grado di avere un impatto reale rispetto al proprio lavoro in classe, e al tempo stesso sostenibile, ossia in grado di porre sfide interessanti, ma non eccessivamente destabilizzanti. Un obiettivo troppo alto o complesso rischia infatti di demoralizzare gli insegnanti, anziché motivarli.

Collaborazione, innovazione, sviluppo professionale

Il punto di partenza dello sviluppo congiunto di pratiche è dunque la prospettiva secondo cui nelle scuole esiste un capitale sociale - costituito dai valori e dalle convinzioni che favoriscono lo stabilirsi di legami comuni tra i diversi attori - che gioca un ruolo determinante nei processi di innovazione continua, in quanto premessa per il potenziamento del capitale culturale e professionale della scuola nel suo insieme (Hargreaves, 2003).

Si tratta di uno sviluppo, come abbiamo osservato, teso a produrre miglioramenti effettivi nelle pratiche, e pertanto legato all'idea che l'efficacia del cambiamento non può prescindere dal prendere in considerazione ciò che gli insegnanti stessi percepiscono come efficace e utile all'interno delle attività svolte nella propria classe. In questo senso, la finalità dello sviluppo collaborativo della professionalità dei docenti non è semplicemente replicare le buone prassi esistenti, ma estenderle, perfezionarle e, al tempo stesso, personalizzarle in funzione delle situazioni specifiche di lavoro di ciascuno. In altri termini, la collaborazione tra docenti mira non tanto a trasferire, quanto a migliorare le pratiche esistenti attraverso un processo incrementale di innovazione che non perde mai di vista il riferimento alle condizioni concrete dell'insegnamento quotidiano. Ciò viene realizzato attraverso l'analisi delle buone pratiche relative a tre diverse aree di possibile apprendimento per i docenti, riguardanti rispettivamente la componente esperienziale ("hands-on") dell'insegnamento, la dimensione metacognitiva e riflessiva rispetto all'attività svolta in classe, e l'adattamento dell'efficacia degli interventi attraverso un sostegno al miglioramento degli stessi in funzione delle condizioni specifiche del contesto (Fielding et al., 2005).

Per poter essere attivato e articolato in modo sistematico, il processo di sviluppo congiunto di pratiche deve essere legato contemporaneamente all'acquisizione di un livello adeguato di flessibilità sul piano organizzativo, frutto sia dell'adesione della dirigenza agli scopi della sperimentazione, sia della disponibilità dei docenti "anziani" nei confronti dei "novizi" rispetto

allo scambio e all'analisi critica delle pratiche professionali. È possibile distinguere, da questo punto di vista, due diversi piani di collaborazione (Hargreaves, Fullan, 2012). Da un lato, lo sviluppo di pratiche condivise tra insegnanti, che ha quale obiettivo l'acquisizione di nuove conoscenze e strumenti concettuali, l'ampliamento del proprio repertorio professionale, il rafforzamento delle capacità di progettare percorsi didatticamente efficaci, e lo sviluppo di competenze specifiche rispetto alla gestione della classe. Ciò significa individuare buone pratiche esistenti o aiutare a crearne, contribuendo quindi alla loro diffusione attraverso un'opera continua di adattamento al contesto specifico in cui si intende utilizzarle. Dall'altro lato è possibile anche individuare un piano di collaborazione che facilita il trasferimento di pratiche non solo tra insegnanti, ma tra le scuole nel loro complesso, e richiede quindi che il processo di mediazione sia orientato non solo alle pratiche di insegnamento e alle relazioni tra singoli docenti, ma anche all'individuazione di risorse comuni e di una leadership condivisa, al fine di contribuire alla costruzione di un senso di comunità.

Quest'ultimo aspetto evidenzia a sua volta la stretta connessione esistente tra l'approccio volto a favorire lo sviluppo professionale congiunto e la progettazione di pratiche inclusive (Ainscow et al., 2012). Migliorare le pratiche professionali significa infatti identificare un piano d'azione comune che consente di mettere in discussione le prassi consolidate, ed evidenziare quali sono le sfide che è necessario affrontare per promuovere l'inclusione di tutti gli alunni. Ciò riguarda in particolare la messa in questione di stereotipi e pregiudizi che possono coin-

volgere particolari gruppi all'interno della scuola, e che producono fenomeni di persistente discriminazione che possono essere contrastati solo attraverso uno sforzo comune ed esplicito degli insegnanti. Tale sforzo richiede di sostenere la motivazione degli insegnanti rispetto a un ingaggio non esclusivamente tecnico o disciplinare nei confronti del loro lavoro a scuola. Come abbiamo visto, questo diviene possibile nella misura in cui i docenti sentono che il processo di cambiamento è per loro rilevante e, al contempo, sostenibile. In questo modo può svilupparsi da parte degli insegnanti un senso di coinvolgimento e di titolarità rispetto all'impegno che richiede lo sviluppo professionale continuo, e questo a sua volta si traduce in una comprensione più profonda del proprio potenziale come docenti, e della possibilità di utilizzarlo a favore degli studenti.

Coltivare le buone pratiche: alcune strategie

In sintesi la formazione dei docenti, quando è indirizzata a creare un processo di cambiamento che comprende la progettazione e sperimentazione di pratiche inclusive, implica delle sfide importanti. In primo luogo essa richiede infatti lo sviluppo di un linguaggio comune, che disinnesci gli elementi di marginalizzazione ed esclusione impliciti nei costrutti linguistici stratificatesi nel corso del tempo, e che consenta l'adozione di un nuovo vocabolario e nuove forme di espressione capaci di vedere e apprezzare il valore insito nella differenza. Perché ciò possa avvenire è necessario che la formazione sia strutturata come un percorso di ricerca volto a chiarire le dimensio-

ni didattiche, di leadership e organizzative insite nell'attività scolastica, e ad analizzarle dal punto di vista dei bisogni e delle potenzialità degli studenti. In questo senso la formazione degli insegnanti diviene un passaggio cruciale per la comprensione di come le differenze (sociali, culturali, di genere, metacognitive...) possono rivestire una funzione determinante nel costruire un'esperienza scolastica positiva, in quanto processo che coinvolge l'intera comunità. Come abbiamo notato, tale processo deve tenere conto:

- del ruolo chiave svolto dall'identificazione di valori comuni come terreno condiviso che permette ai docenti di dialogare intorno alle problematiche insiste nel proprio lavoro;
- della necessità di creare e sostenere la motivazione dei docenti verso un impegno al cambiamento, come dimensione evolutiva in grado di coinvolgerli tanto sul piano professionale quanto su quello personale;
- dell'importanza di concepire la crescita di conoscenza professionale non come semplice trasferimento, ma come un processo di sviluppo di pratiche che dipende dall'instaurarsi di una collaborazione basata non solo sulla riflessione rispetto ai casi, ma anche sull'attiva partecipazione ad attività di insegnamento in cui si ha modo di osservare e discutere esempi reali di didattica innovativa.

Diverse sono le proposte che vanno in quest'ultima direzione. Ad esempio, un approccio che si è dimostrato particolarmente utile è la revisione degli incidenti critici sotto forma di analisi condivisa da parte dei docenti rispetto alla gestione competente delle attività scolastiche (Francis, 1997; Korthagen, 2001; Tripp, 1993). Un altro interessante approccio è quello del lesson study, in cui i docenti si organizzano in gruppi di lavoro allo scopo di progettare, condurre, analizzare e migliorare sistematicamente le proprie proposte didattiche e l'interazione con la classe (Fernandez, Yoshida, 2004; Dudley, 2015; Saito et al., 2015). Questi e altri possibili strumenti di miglioramento della professionalità docente hanno quale denominatore comune lo sviluppo di una ricerca collaborativa fondata sul condividere idee, riflettere sulle pratiche e, possibilmente, individuare dei momenti di compresenza dentro la classe, così da permettere un confronto non sulla base di descrizioni a posteriori, ma a partire da ciò che viene osservato in tempo reale nell'attività in aula. Certamente non è un'impresa semplice trovare o costruire queste situazioni di compresenza all'interno di un'organizzazione scolastica in cui, in nome di una sedicente razionalizzazione, nel corso del tempo questi momenti sono stati progressivamente eliminati. Tuttavia la vera sfida è riuscire a creare un clima di stima e mutua attesa, in cui ogni insegnante possa essere "amico critico" dei colleghi, e contribuire così a migliorare reciprocamente le proprie attività in classe mediante osservazioni che non siano demolenti, ma neppure compiacenti. Ciò non significa che il processo di formazione debba svolgersi solo con la formazione di circoli di docenti. È essenziale infatti che vi sia un supporto esterno che incoraggi,

sostenga e, se necessario, aiuti ad allargare e consolidare gli orizzonti di questa attività d'indagine in più modi:

- fornendo stimoli e idee innovative provenienti dalla ricerca scientifica;
- curando che vi sia continuità e integrazione rispetto ai possibili contributi dei diversi gruppi di lavoro;
- assicurando che vi sia spazio per l'emergere di evidenze che guidino nella produzione dei cambiamenti desiderati.

Tali evidenze, come abbiamo notato, sono particolarmente utili se sono il frutto dell'osservazione reciproca tra insegnanti e della raccolta dei punti di vista espressi dagli studenti, e se riescono a dare origine a uno scambio autentico e radicato nelle pratiche quotidiane. È bene tenere presente infatti che i percorsi di cambiamento che riguardano l'inclusione non sono mai facili e lineari. Anche la riflessione prodotta dalle evidenze può essere infatti ostacolata o neutralizzata se sono presenti visioni conflittuali rispetto al lavoro dei docenti, soprattutto se tali visioni rimangono sottintese o non vengono esplicitate. Per questo è importante coltivare le evidenze come un esercizio di immaginazione basato su valori comuni, ossia come una sorta di "trampolino" che aiuta a stimolare il cambiamento creando periodi di turbolenza e scongelamento rispetto alle

concezioni esistenti, e permette in tal modo di superare i numerosi ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che ogni scuola si trova inevitabilmente ad affrontare lungo il proprio cammino verso l'inclusione.

Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., West, M. (2012), *Developing equitable education systems*, London: Routledge.
- Avalos, B. (2010), "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years", *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ball, S.J. (2015), "Living the neo-liberal university". *European Journal of Education*, 50(3), 258- 261.
- Ball, S.J. (2013), *The education debate*, Policy Press, Bristol.
- Booth, T., Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione*, Carocci: Roma

Bovill, C., Cook-Sather, A., and Felten, P. (2011), "Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: implications for academic developers", *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.

Bowker, G.C., Star, S.L. (2000), *Sorting things out: Classification and its consequences*, MIT Press, Cambridge-Massachusetts.

Bruner, J. S. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.

Bryman, A. (2008), *Social research methods* (3rd ed.), Oxford: Oxford University Press.

Cole, D. J., Ryan, C.W., Kick, F., Mathies, B.K. (2000), *Portfolios across the curriculum and beyond*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Craig, C. J. (2003), "What teachers come to know through school portfolio development", *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 815-827.

Deppeler, J.M., Loreman, T., Smith, R., Florian, L. (Eds) (2015), *Inclusive pedagogy across the curriculum: international perspectives on inclusive education*, Bingley: Emerald.

Dovigo, F. (2016), "Pedagogia delle differenze" in Castoldi, M., Cisotto, L. (a cura di), *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*, Roma: Carocci.

Dovigo, F. (Ed.) (2017), *Special Educational Needs and Inclusive Practices. An International Perspective*, Dordrecht: Sense Publisher.

Dudley P. (Ed.) (2015), *Lesson study: professional learning for our time*, London: Routledge.

Edwards, A. (2010), *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*, Dordrecht: Springer.

Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Carocci: Roma.

Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., et al. (2005), *Factors influencing the transfer of good practice*, Nottingham: DfES Publications.

Florian, L. (2014), "What counts as evidence of inclusive education?", *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.

Forlin, C. (Ed.). (2012), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*, New York: Routledge.

Francis, D. (1997), "Critical incident analysis: A strategy for developing reflective practice", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(2), 169-188.

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., Mckinney, S. (2007), "Teachers' continuing professional development: contested con-

cepts, understandings and models”, *Journal of In-service Education*, 33(2), 17, 153-169.

Hargreaves, A., Fullan, M. (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, New York: Teachers College Press.

Hargreaves, D. H. (2003), *Leadership for transformation within the London challenge*, London: Annual Lecture of the London Leadership Centre.

Hargreaves, D. (2011), *Leading a self-improving school system*, Nottingham: National Council.

www.education.gov.uk/nationalcollege

Hargreaves, D. (2012), *A self-improving school system in international context*, Nottingham: National Council.

www.education.gov.uk/nationalcollege

National Council. Hartley, D. (2007), “Education policy and the ‘inter’-regnum”, *Journal of Education Policy*, 22(6), 695-708.

Holly, M., Arhar, J., Kasten, W. (2005), *Action research for teachers: Traveling the yellow brick road* (2nd ed), Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Huddleston, P., Unwin, L. (2007), *Teaching and learning in further education: diversity and change*, (3rd edition), Abingdon: Routledge.

Korthagen, F. (2001), “Building a Realistic Teacher Education Program” in Korthagen, F. (Ed.), *Linking Practice and Theory*, 69–87, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson.

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*, 38(1), 27-44.

Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., Tlale, D. (2013), “Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries”, *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.

Moore, A. (2012), *Teaching and learning: pedagogy, curriculum and culture*, London: Routledge.

Mitchell, C., Dillon, D., Strong-Wilson, T., Pithouse, K., Islam, F., O'Connor, K., Rudd, C., Staniforth, P., Cole, A. (2010), “Things fall apart and come together: using the visual for reflection in alternative teacher education programmes”, *Changing English*, 17(1), 45-55.

Nash, R. (2003), “Progress at School: Pedagogy and the Care for Knowledge”, *Teaching and Teacher Education*, 19, 755-767.

Nind, M., Rix, J., Sheehy, K., Simmons, K. (eds) (2013), *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice*, London: Routledge.

Priestley, M., Biesta, G. (eds) (2013), *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice*, London: Bloomsbury.

Reeves, D. B. (2008), *Reframing teacher leadership to improve your school*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rogoff, B. (2006), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano: Raffaello Cortina.

Rogoff, B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Milano: Raffaello Cortina.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education, *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.

Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., Yeo, J. (2015), *Lesson Study for Learning Community: A guide to sustainable school reform*, London: Routledge.

Sawyer, R. K. (Ed.) (2011), *Structure and improvisation in creative teaching*, New York: Cambridge University Press.

Sebba, J., Kent, P., Tregenza, J. (2012), *Joint Practice Development (JPD). What Does the Evidence Suggest are Effective Approaches?*, University of Sussex: School of Education and Social Work.

Slee, R., Weiner, G., Tomlinson, S. (eds) (2003), *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effective and School Improvement Movements*, London: The Falmer Press.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006), "Professional learning communities: A review of the literature", *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Taubman, P. (2009), *Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability*, New York: Routledge.

Taylor, C. (1995), *Philosophical arguments*, Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Thomas, G., Pring, R. (eds) (2004), *Evidence-based Practice*, Buckingham: Open University Press.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington, New Zealand: Ministry of Education <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>

Tripp, D. (1993), *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*, London: Routledge.

Wells, G., Edwards, A. (eds) (2013), *Pedagogy in Higher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.

Wenger, E., Mc Dermott, R., Snyder, W. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano: Guerini.

