

## Inclusive didactic and entry competence of teachers enrolled in the Support Specialization Course. Results of an exploratory survey

### Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa

---

Valentina Pennazio<sup>a</sup>, Franco Bochicchio<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> Università degli Studi di Genova, [valentina.pennazio@unige.it](mailto:valentina.pennazio@unige.it)

<sup>b</sup> Università degli Studi di Genova, [franco.bochicchio@edu.unige.it](mailto:franco.bochicchio@edu.unige.it)

#### Abstract

---

The paper presents the results of a survey carried out with the teachers of the four school orders enrolled in the 2019-2020 academic year in the fifth cycle of the TFA Support Course organized by the Department of Education of the University of Genoa. The purpose of the survey was to detect information: (1) on the students' input knowledge about the skills that outline the profile of the specialized teacher for support activities and (2) on their perception of proximity to the skills investigated. The results obtained were compared with those of a survey of the same type conducted in the years 2013/2014. This made it possible to draw initial observations on the evolution of the idea of inclusive teaching with which teachers currently approach the specialization course for support activities.

Keywords: inclusive didactic; teachers training; competences.

#### Sintesi

---

Il contributo presenta gli esiti di un'indagine realizzata con gli insegnanti dei quattro ordini di scuola iscritti nell'anno accademico 2019-2020 al V ciclo del Corso TFA sostegno organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. Lo scopo dell'indagine è stato quello di rilevare informazioni: (1) sulle conoscenze in ingresso dei corsisti circa le competenze che delineano il profilo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno e (2) sulla loro percezione di vicinanza alle competenze indagate. I risultati ottenuti sono stati comparati con quelli di un'indagine dello stesso tipo condotta negli anni 2013/2014. Questo ha consentito di trarre prime osservazioni sull'evoluzione dell'idea di didattica inclusiva con cui i docenti approcciano attualmente il corso di specializzazione per le attività di sostegno.

Parole chiave: didattica inclusiva; formazione docente; competenze.

---

<sup>1</sup> Il contributo è il risultato di un lavoro condotto in stretta collaborazione tra i due autori. Nello specifico Valentina Pennazio ha scritto i paragrafi 3, 4, 5, 6, 7; Franco Bochicchio ha scritto i paragrafi 1, 2, 8.

## 1. Introduzione

La questione relativa alla formazione degli insegnanti si intreccia con la ricerca in campo educativo/didattico (Chiappetta Cajola, 2018) e, nei casi in cui riguarda gli insegnanti specializzati per il sostegno, assume tratti di maggiore specificità e complessità. In questo secondo caso, con riferimento alle pratiche scolastiche, gli interrogativi convergono nell'individuare efficaci modalità capaci di favorire processi di apprendimento autenticamente inclusivi e di valicare il piano del dichiarato a vantaggio del piano dell'agito.

Esiste una vasta letteratura sulle competenze che delineano il profilo dell'insegnante di sostegno e i modi di *fare sostegno* (Camedda & Santi, 2016; Cottini, 2014; de Anna, Gaspari, & Mura, 2015; Guerini, 2020; Ianes, 2014; 2016; 2019; Pennazio, 2016; 2017). Tuttavia, nelle realtà scolastiche dove il ruolo degli insegnanti è operativamente interpretato e agito, è ancora diffusamente presente la tradizionale differenziazione tra *insegnante curricolare* e *insegnante di sostegno* (Bocci, 2019; Guerini, 2020).

Le proposte avanzate nel corso di questi ultimi anni hanno cercato di sollecitare nuove concezioni legate alla figura professionale dell'insegnante di sostegno (Ianes, 2014) nel tentativo di valorizzarne la dimensione inclusiva. È prevalsa l'immagine di un insegnante specializzato in grado di diffondere pratiche inclusive oltre il contesto classe, di valorizzare le differenze, rompere gli schemi attraverso la creatività (Ianes, 2019) e di creare contesti di apprendimento equi, accessibili a tutti gli studenti (Bochicchio, 2017) attraverso l'ausilio di metodologie e strategie didattiche che sollecitano la partecipazione attiva e la collaborazione (Demo, 2015; Guerini, 2020). La creazione di contesti di apprendimento inclusivi di questo tipo, che sembrano avere operativamente tradotto i principi dell'*Universal Design for All* (Rose & Meyer, 2000), presuppone ed esige una sinergica collaborazione tra tutti i docenti coinvolti. Dal costante scambio di prospettive consegue, infatti, la co-progettazione di percorsi di apprendimento per il gruppo classe, la valorizzazione di situazioni di co-gestione degli interventi didattici con possibile interscambio di ruoli tra le diverse figure professionali e una condivisione attenta dei propri punti di vista durante il processo di monitoraggio e valutazione.

In questo continuo interscambio progettuale, gestionale e valutativo, l'insegnante specializzato assume il ruolo di colui che può diffondere logiche e pratiche inclusive indirizzando i colleghi curricolari sulle modalità più efficaci per osservare ed estrapolare i bisogni; scegliere strumenti, metodologie e strategie didattiche e relazionali nel rispetto dei fabbisogni formativi di tutti gli studenti e, infine, promuovere forme di coinvolgimento e partecipazione attiva costanti. A partire da questa unione di intenti, origina la piena corresponsabilità educativa/didattica e si pongono le basi per la realizzazione di quello che Canevaro e Ianes (2019) definiscono *un altro sostegno possibile*. Un sostegno che orienta lo sguardo sull'alunno con bisogni educativi speciali non nel *qui e ora* ma in una prospettiva evolutiva di vita adulta (Cottini, 2014). Un sostegno che, come si è detto in precedenza, non è più solo scolastico ma allargato a tutti i sistemi (macro-micro-meso) (Bochicchio, 2017) che ruotano intorno all'alunno con bisogno educativo speciale e che implica un sinergico lavoro di rete (Horne & Timmons, 2009) tra le diverse agenzie coinvolte, con particolare attenzione alla famiglia.

Da queste prime riflessioni è possibile estrapolare molteplici competenze caratterizzanti la figura professionale dell'insegnante specializzato che giustificano la necessità di una formazione attenta e puntuale, indirizzata non solo a veicolare contenuti teorici ma anche, pratiche inclusive, modalità relazionali/comunicative, in un contesto ampio che non si esaurisce solo nella scuola. Recepita questa necessità, dall'anno accademico 2013/2014 i

vari decreti ministeriali che si sono susseguiti hanno delegato alle Università il compito di curare la formazione dei docenti specializzati.

Poiché ormai da diversi anni si cerca di formare i docenti alle logiche e alle pratiche dell'inclusione, viene spontaneo domandarsi se qualche cambiamento nel modo di concettualizzare il sostegno sia avvenuto nei docenti che approcciano il Corso di Formazione rispetto alle prime edizioni del corso stesso. Il contributo intende ragionare su questo interrogativo attraverso gli esiti di un'indagine esplorativa condotta nella fase di avvio del V Ciclo del Corso (2019-2020) con i docenti dei quattro ordini di scuola, comparati successivamente con i risultati ottenuti da una ricerca dello stesso tipo condotta nell'anno 2013-2014.

## **2. Competenze dell'insegnante specializzato**

### **2.1. Competenza relazionale nelle dinamiche della classe e della scuola**

Nel lavoro educativo tipico di tutti gli insegnanti, fondamentale risulta essere la competenza relazione che, nel caso degli insegnanti specializzati, assume una maggiore rilevanza e complessità. Nella letteratura (Di Francesco, 1992), tale competenza abbraccia l'area delle cosiddette *soft skills* che completano le competenze qualificative di una data professione. Gli studi del settore (Aspelin & Jonsson, 2019; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009) hanno dimostrato che la capacità dell'insegnante di gestire la relazione su più livelli ha effetti benefici sulle prestazioni degli studenti, sullo sviluppo sociale, sulla soddisfazione, sul benessere e sulla motivazione ad apprendere. Tale competenza è ciò che consente inoltre, di creare all'interno della classe un clima inclusivo che si genera dal modello di comportamento prosociale mostrato agli studenti dagli insegnanti. Il clima inclusivo si rispecchia nella messa in atto di atteggiamenti inclusivi (WHO-World Health Organization, 2001) che generano senso di appartenenza a una comunità. Porsi nella corretta relazione con l'altro significa sapersi auto-osservare e aiutare gli studenti ad auto-osservarsi nell'interazione con l'altro al fine di auto-controllare il proprio comportamento (Pennazio, 2017).

### **2.2. Competenza co-progettuale e di co-insegnamento**

Il processo di inclusione nella classe richiede un processo di co-progettazione e co-insegnamento che si esplica all'interno di una relazione di corresponsabilità e partecipazione di tutti coloro che sono coinvolti nel processo di inclusione. La competenza co-progettuale esige la presenza di un approccio collaborativo tra tutti gli insegnanti nella predisposizione del progetto complessivo (micro e macro) pensato per la classe. In fase di co-progettazione gli insegnanti:

1. definiscono i ruoli e le responsabilità nella gestione delle varie lezioni;
2. costruiscono un linguaggio comune;
3. creano un ambiente favorevole ponendo attenzione alle esigenze individuali e del gruppo (Walther-Thomas & Bryant, 1996);
4. stabiliscono obiettivi, strumenti, modalità, metodologie di lavoro (Walther-Thomas, 1997);
5. creano punti di contatto tra gli obiettivi previsti per la classe e quelli previsti per gli alunni con bisogni educativi speciali;

6. organizzano percorsi individualizzati/personalizzati in cui si adattano o differenziano le attività e le strategie in base alle reali situazioni (Tomlinson, 2003).

Connessa alla precedente competenza, si trova quella del co-insegnamento (Friend & Cook, 2007; Murawski, 2003) che si esplica in un contesto che prevede:

1. la presenza di due insegnanti uno curricolare e uno specializzato;
2. la distribuzione delle pratiche di insegnamento tra questi;
3. la presenza di un gruppo eterogeneo di studenti;
4. una classe singola dove gli studenti con differenti tipologie di bisogni educativi speciali apprendono insieme ai loro compagni (Ghedin, Aquario, & Di Masi, 2013);
5. la condivisione di strategie e metodologie.

In un ambiente di apprendimento di questo tipo, gli studenti hanno la possibilità di imparare a collaborare ispirandosi al modello dei loro insegnanti che quando co-insegnano collaborano attivamente (Ghedin et al., 2013; Thousand & Santamaria, 2004).

### **2.3. Competenza di co-valutazione e monitoraggio**

La co-progettazione e il co-insegnamento rimandano ad una terza competenza, di tipo co-valutativo, che a sua volta esige la mobilitazione di due dimensioni, collaborativa e riflessiva entrambe declinabili sul versante dei docenti, degli studenti e dell'interazione docenti/studenti (Ghedin et al., 2013). In questa concettualizzazione, la competenza analizzata si esprime dunque come capacità di:

- osservare sistematicamente l'evento didattico (monitoraggio);
- valutarlo sulla base di criteri determinati, coerenti con i bisogni educativi degli studenti dai quali l'azione ha preso avvio;
- ricavare informazioni utili per riflettere sulla prassi in vista di migliorarla (atteggiamento di tipo ricorsivo).

Anche in questo caso, il confronto tra docenti è fondamentale al fine di condividere l'idea di valutazione, atteso che questa genera approcci e pratiche valutative differenti (Conderman & Hedin, 2012). La valutazione inclusiva ha natura formativa dal momento che, ponendo l'accento sul processo di apprendimento, permette di valorizzare il percorso complessivo degli studenti (Tomlinson, 2003). Inoltre, è una valutazione multidimensionale che ingloba al suo interno differenti procedure e punti di vista (dei docenti, degli studenti, delle famiglie). Infine, la co-valutazione è strettamente collegata ad un processo di autovalutazione critico e riflessivo che gli insegnanti attuano nei confronti delle decisioni e scelte didattiche compiute sul piano progettuale, metodologico, e comunicativo (Schön, 1987).

### **2.4. Competenza nella gestione integrata del gruppo classe**

L'accento sulla gestione integrata del gruppo classe porta a riflettere su competenze/conoscenze che rimandano alla capacità di attuare percorsi inclusivi nel piccolo e nel grande gruppo attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche attive (*cooperative learning, tutoring, role play*) e strategie di insegnamento che abbracciano l'ambito metacognitivo ed emotivo/relazionale. Molte ricerche internazionali e nazionali (Cottini, 2014; Felder & Brent, 2007; Ianes, 2006) hanno dimostrato l'utilità dell'insegnamento collaborativo mediato da pari anche con studenti con bisogni educativi speciali. L'applicazione di metodologie di didattica attiva (sostenute dall'utilizzo di

tecnologie che promuovono la multimedialità/multimodalità) consente, dunque, di coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di insegnamento/apprendimento, differentemente da quanto accade con le modalità più tradizionali. Ricerche effettuate in questo ambito (Topping, 2014) hanno infatti dimostrato che gli studenti ottengono migliori risultati:

- sul piano cognitivo (lavorano di più, memorizzano meglio, sviluppano una maggiore motivazione e livelli superiori di ragionamento);
- sul piano relazionale (si creano rapporti di amicizia e ogni differenza viene rispettata);
- sul piano psicologico (migliora l'immagine di sé, il senso di autoefficacia e si sviluppa una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress).

### 3. Il disegno della ricerca

A partire dall'analisi della letteratura e della normativa vigente è stata predisposta un'indagine con i docenti dei quattro ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado) che hanno iniziato in questo anno accademico (mese di gennaio 2021) il V ciclo del Corso TFA Sostegno (2019-2020) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. La ricerca si è posta due obiettivi principali:

1. valutare le conoscenze in ingresso dei corsisti circa le competenze che, nei documenti normativi, delineano il profilo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno;
2. stabilire mediante autovalutazione, quanto ciascun corsista pensa di possedere queste competenze.

Inoltre, per quanto riguarda la percezione di vicinanza alle suddette competenze, è stato effettuato il confronto con i risultati di un'indagine dello stesso tipo condotta negli anni 2013/2014, che ha consentito di ricavare indicazioni sulla presenza di possibili modificazioni dell'idea di didattica inclusiva e di inclusione dei docenti iscritti al V ciclo, rispetto ai partecipanti alle prime edizioni del corso.

### 4. Partecipanti

Hanno partecipato all'indagine 289 docenti (N=289) così suddivisi: scuola dell'infanzia 6.2% (N= 18); scuola primaria 28% (N=81); scuola secondaria di primo grado 29.1% (N=84); scuola secondaria di secondo grado 36.7% (N= 106).

Partecipanti		
Fascia Età	Esperienza Insegnamento	Esperienza Insegnamento Sostegno
31-40 anni (37,4%)	Da 1 a 5 anni (60,2%)	Da 1 a 5 anni (64%)
41-50 anni (34,9%)	Da 6 a 10 anni (18%)	Da 6 a 10 anni (8,4%)
24-30 anni (15,9%)	Da 11 a 15 anni (3,1%)	< 1 anno (26,6%)
> 50 anni (11,8%)	Da 16 a 20 anni (1,7%)	> 20 anni (1%)
	< 1 anno (14,5%)	
	> 20 anni (2,5%)	

Figura 1. Profilo professionale dei partecipanti.

L'analisi del profilo professionale dei partecipanti (Figura 1) ha portato a ipotizzare che, essendo docenti piuttosto giovani con esperienza di duplice insegnamento su posto comune e di sostegno (di circa cinque anni) abbiano avuto la possibilità di sperimentare entrambi i ruoli (insegnante curricolare e di sostegno) e di comprendere quanto l'aspetto della corresponsabilità e della condivisione sia fondamentale per la buona riuscita del processo di inclusione. L'aspettativa che ha guidato l'indagine è stata dunque quella di ritrovare docenti in possesso (almeno in linea generale) delle competenze che caratterizzano ogni fase dell'evento didattico (progettazione-azione-valutazione) declinate già con una valenza inclusiva.

## 5. Metodologia e strumenti

L'indagine ha seguito un approccio prevalentemente di tipo qualitativo e ha previsto la somministrazione (nel mese di gennaio 2021, a inizio corso) di un questionario anonimo realizzato (nel mese di dicembre 2020) con l'applicativo Google moduli, articolato in due sezioni:

- sezione 1 – Anagrafica. Da questa sezione del questionario sono state ricavate informazioni sulle caratteristiche professionali dei partecipanti;
- sezione 2 – Inclusione: conoscenze e competenze. Attraverso questa sezione del questionario è stato chiesto ai docenti di: (1) esporre una loro definizione relativamente alle competenze indagate e indicarne la valenza nella realizzazione di processi inclusivi; (2) esprimere su una scala Likert con cinque opzioni di risposta (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto, 5=moltissimo) la percezione di possedere ciascuna delle competenze considerate.

I dati di quest'ultima domanda sono stati oggetto di un successivo confronto con quelli di una precedente indagine (Pennazio, 2017) nella quale è stata utilizzata una scala Likert con cinque opzioni di risposta declinata in modo differente (1=poco; 2=abbastanza, 3=molto, 4=moltissimo, 5=non risponde).

## 6. Risultati

Poiché lo scopo dell'indagine è stato quello di ricavare un quadro complessivo circa l'approccio all'inclusione e alla didattica inclusiva dei docenti che si accingono a frequentare i corsi di specializzazioni per le attività di sostegno, i dati sono stati analizzati nel loro complesso e non disaggregati in base ai quattro ordini di scuola. L'analisi dell'anagrafica, tuttavia, ha messo in evidenza che i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado (in possesso dei 24 CFU) rappresentano la percentuale più consistente dei partecipanti determinando un peso maggiore sulle risposte e sui risultati dell'indagine (orientati in positivo verso forme di didattica inclusiva). Questo aspetto è stato considerato particolarmente interessante posto in relazione con le difficoltà relative all'azione di sostegno rintracciate in questi ordini di scuola dalla letteratura del settore (Bocci, 2019; Guerini, 2020).

L'analisi qualitativa delle risposte fornite alle domande è stata effettuata (subito dopo la somministrazione del questionario) secondo la metodologia della *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012) che ha portato all'identificazione di otto nuclei concettuali:

1. relazione;

3. co-progettazione e insegnamento;
4. monitoraggio e valutazione;
5. gestione integrata del gruppo classe;
6. individualizzazione/personalizzazione;
7. stesura del Pei-Progetto di Vita su base ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health);
8. conoscenza dell'ICF;
9. utilizzo delle TIC.

Nel presente lavoro l'attenzione viene focalizzata sui primi quattro nuclei concettuali che implicano l'attuazione di una didattica inclusiva *in generale* e vengono tralasciati quelli più specifici e connessi all'applicazione di strumenti tecnologici che entrano in dialogo con le metodologie e le strategie proprie della didattica inclusiva. I quattro nuclei concettuali estrapolati dall'analisi vengono presentati unitamente alle loro categorie ed elementi distintivi nelle mappe seguenti.

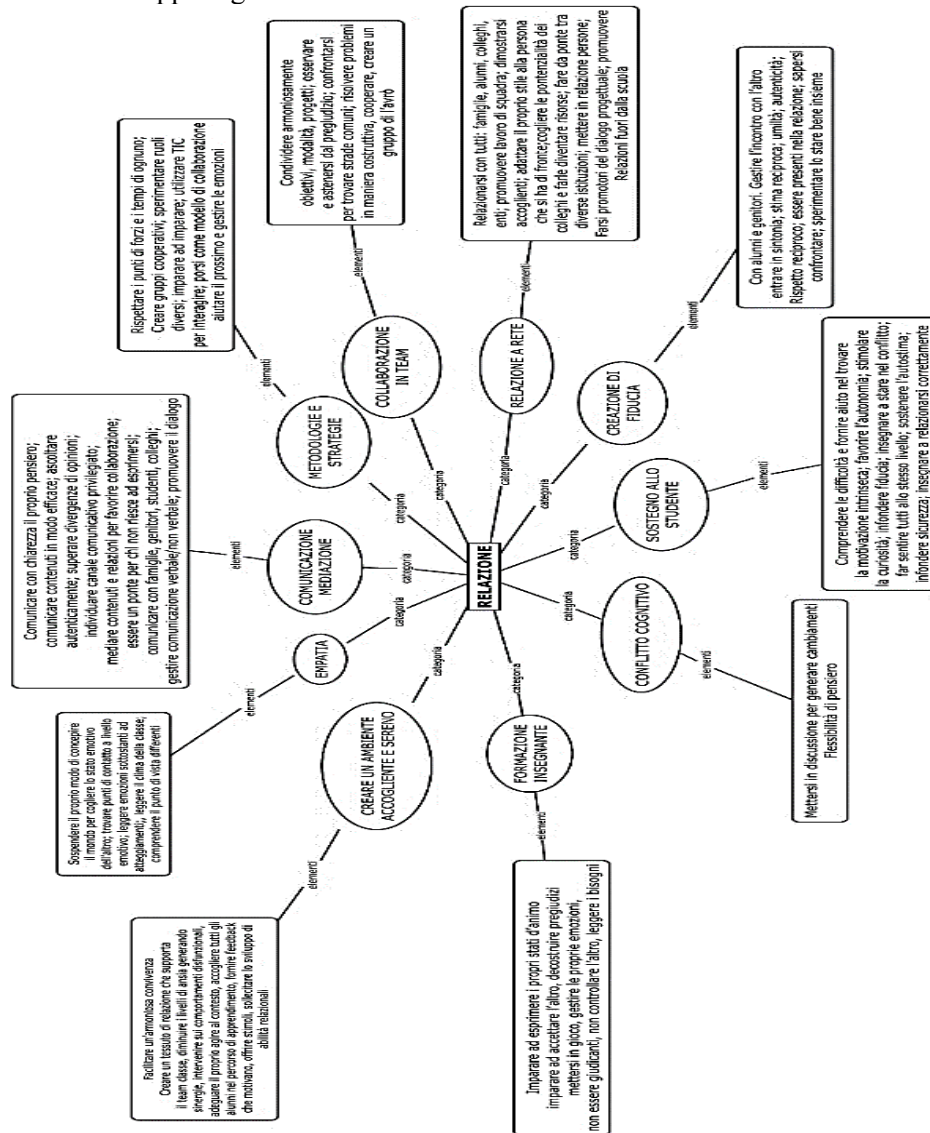


Figura 2. Mappa delle categorie concettuali relative al nucleo *Relazione*.

La mappa di Figura 2 mostra intorno al nucleo concettuale *relazione* la presenza di nove categorie (creazione di un ambiente accogliente e sereno; empatia; comunicazione/mediazione; metodologie/strategie; fiducia; sostegno allo studente; conflitto cognitivo; relazione a rete, collaborazione in team) ognuna delle quali definita da elementi specifici. A queste categorie si aggiunge quella relativa alla Formazione insegnante.

La mappa di Figura 3 evidenzia, intorno al nucleo concettuale *co-progettazione e insegnamento* la presenza di sei categorie connesse alla macro-categoria co-progettazione (costruzione di un progetto condiviso; pianificazione; confronto cooperazione nel team; costruzione del progetto per l'alunno con disabilità; collaborazione tra studenti; relazione); cinque categorie connesse alla macro-categoria insegnamento (personalizzazione/individualizzazione; adattamento; individuazione di strategie; didattica compensativa; relazione). La formazione degli insegnanti trova richiamo nelle interconnessioni tra la dimensione co-progettuale e quella del co-insegnamento.

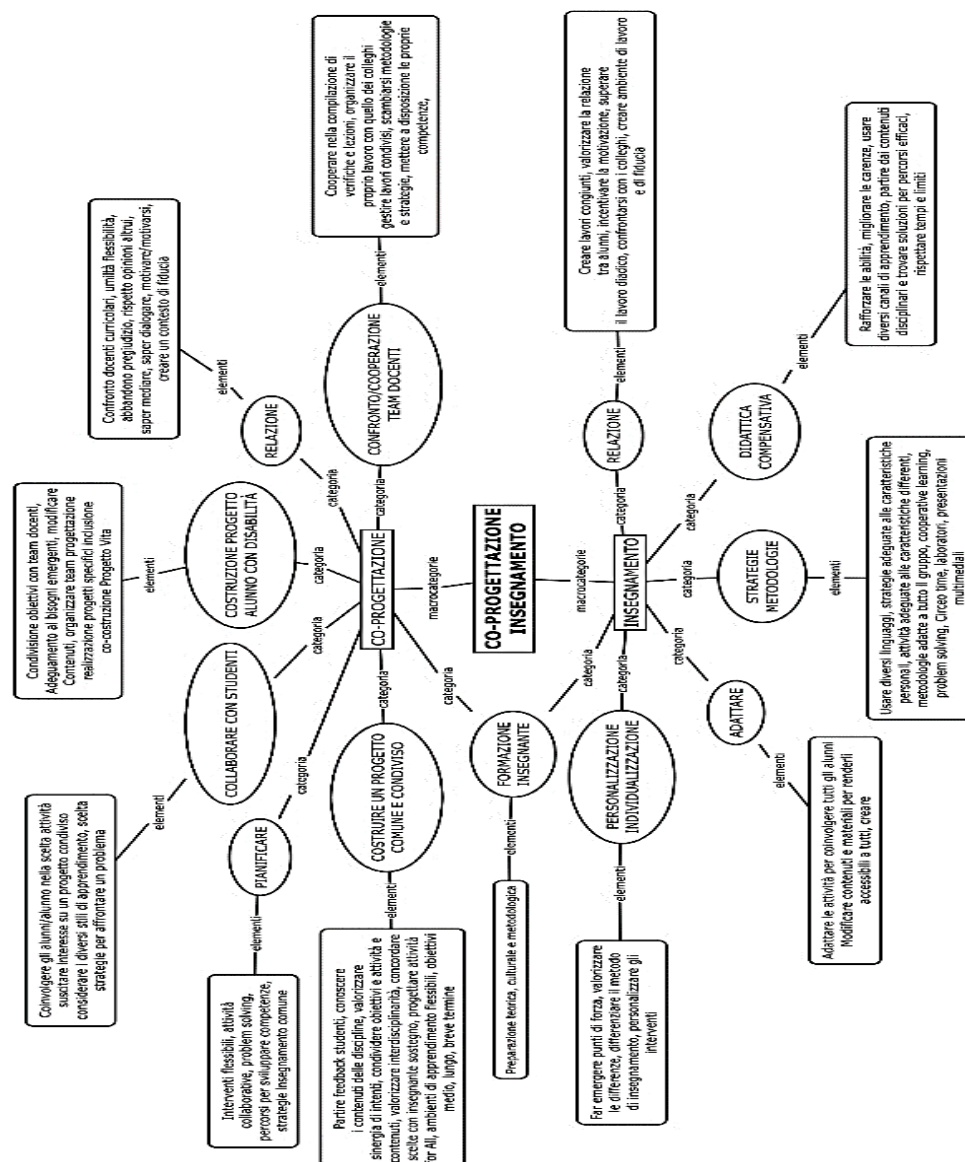


Figura 3. Mappa delle categorie concettuali relative al nucleo *Co-Progettazione e Insegnamento*.



La mappa di Figura 4 presenta, intorno al nucleo concettuale *monitoraggio e valutazione* la presenza di due macro-categorie con le rispettive categorie ed elementi in esse contenuti: Valutazione, con otto categorie specifiche (formativa; giudizio di valore; oggettività; prove e strumenti; autovalutazioni; inclusione; collaborazione; mediazione); Monitoraggio, con quattro categorie (osservazione; raccolta di informazioni; ri-progettazione; lettura dei bisogni). Risulta poi la categoria *Formazione degli insegnanti* che si riferisce alle due macro-categorie Valutazione e Monitoraggio.

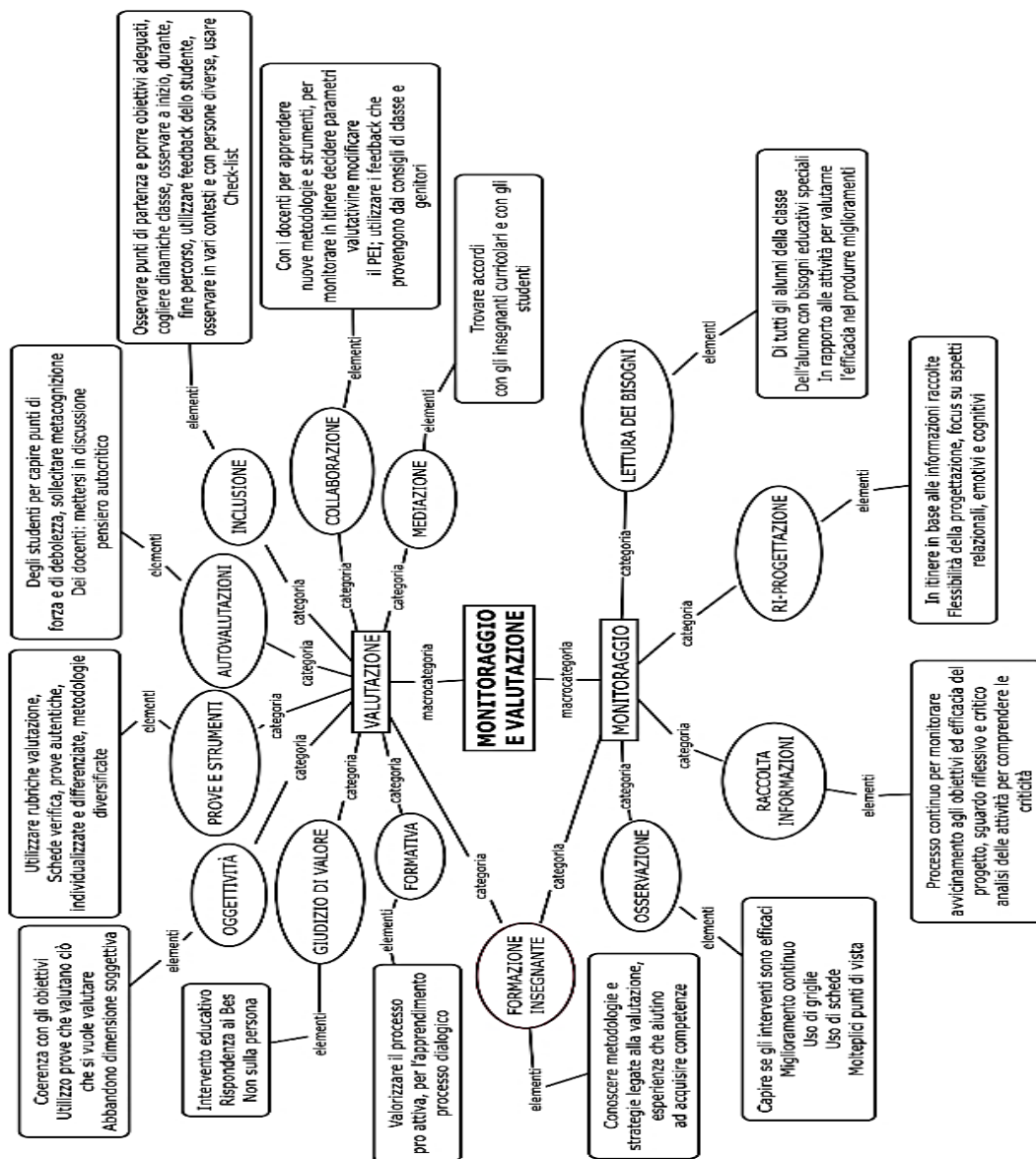


Figura 4. Mappa delle categorie concettuali relative al nucleo *Monitoraggio e Valutazione*.

La mappa di Figura 5, infine, focalizza, intorno al nucleo concettuale *gestione integrata del gruppo classe* la presenza di sei categorie (lavoro in team; metodologie e strategie; clima inclusivo; autoriflessione; coinvolgimento/cooperazione; relazione cooperativa) con gli elementi in esse contenuti. A queste categorie si aggiunge quella relativa alla *Formazione insegnante*.

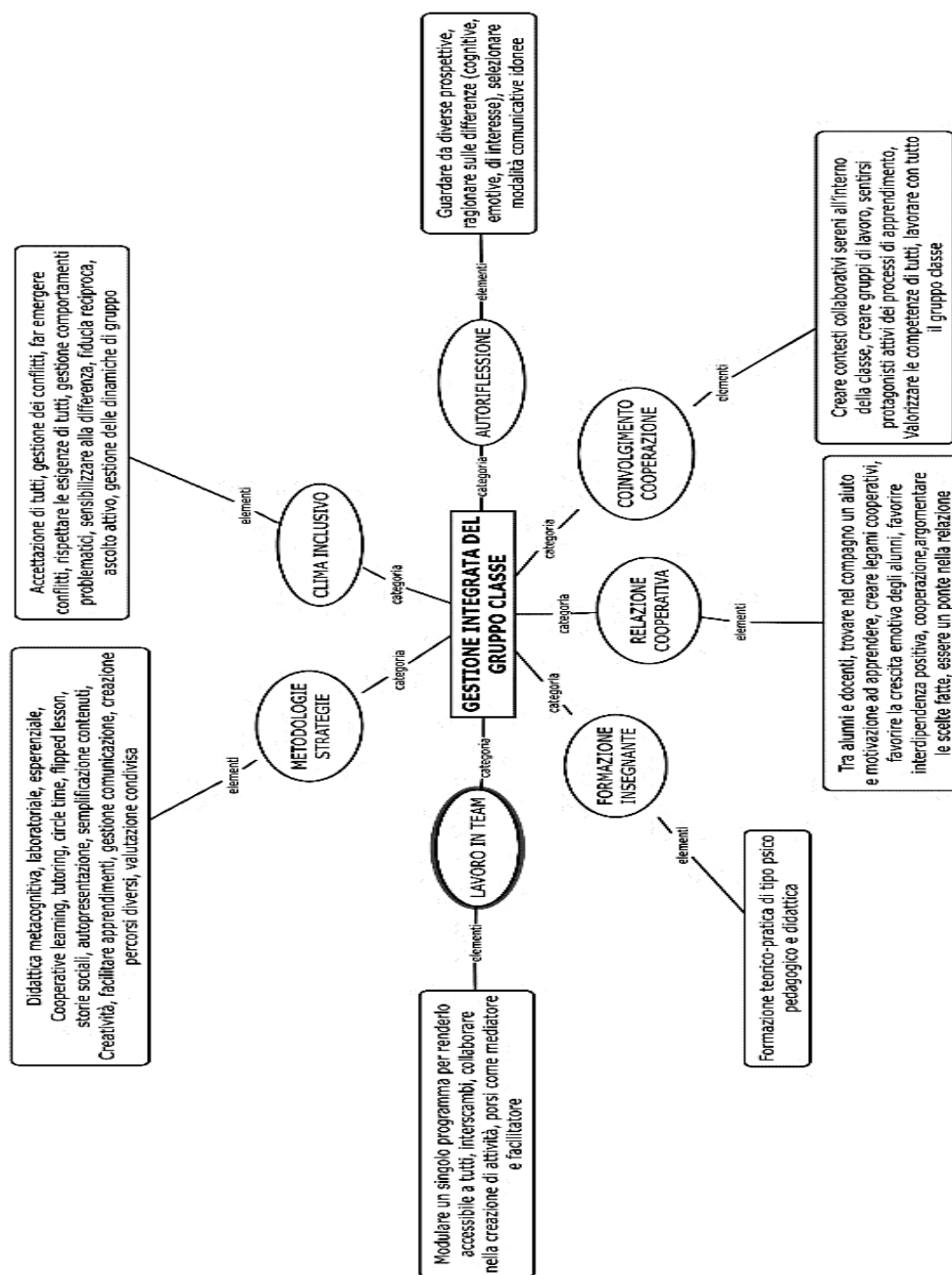


Figura 5. Mappa delle categorie concettuali relative al nucleo *Gestione integrata del gruppo classe*.

## 7. Analisi dei dati e discussione

### 7.1. Nucleo concettuale Relazione

L'analisi del primo nucleo concettuale mette in evidenza una conoscenza approfondita dei docenti in formazione, almeno a livello teorico, delle caratteristiche che delineano la

competenza relazionale. Emerge la percezione di come questa competenza sia utile nella creazione di un ambiente accogliente in cui sia possibile facilitare un'armoniosa convivenza attraverso un tessuto di relazioni che supporta il team classe (studenti e docenti). In un ambiente di questo tipo, i livelli di ansia diminuiscono generando sinergie fruttuose e un buon clima collaborativo che agiscono da impulso alla motivazione. I lavori dei singoli studenti vengono valorizzati e vengono forniti feedback positivi che comunicano vicinanza emotiva. Questo aspetto trova riscontro nella letteratura indagata (Aspelin & Jonsson, 2019; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009). Gli elementi rintracciati come fondamentali sono quelli legati:

- all'empatia (leggere gli stati emotivi altrui collegati a determinate condizioni contestuali con riferimento a studenti, genitori, colleghi);
- alla capacità di gestire correttamente il flusso della comunicazione nel rapporto con gli studenti ma anche con i colleghi e le famiglie (utilizzare un linguaggio semplice, immediato, non giudicante, porsi come un ponte comunicativo per chi ha difficoltà, utilizzare in maniera non conflittuale il linguaggio verbale e non verbale);
- alla predisposizione all'ascolto attivo e accogliente (valorizzazione dello scambio dialogico);
- alla capacità di mediazione intesa come semplificazione del messaggio da veicolare ma anche come risoluzione di situazioni conflittuali;
- alla capacità di gestire l'incontro (con genitori, studenti, colleghi) generando fiducia che porta alla possibilità di confronto e alla sperimentazione dello star bene insieme e alla stima reciproca.

I docenti in formazione evidenziano come dalla competenza relazione origini la predisposizione a scegliere e proporre metodologie/strategie di lavoro di tipo inclusivo basate sulla collaborazione, sulla metacognizione che sollecitano la prosocialità e la gestione delle emozioni. L'insegnante che sa interagire efficacemente con i colleghi, con gli studenti e con le famiglie (nella condivisione di obiettivi e metodologie) si pone, secondo l'idea dei corsisti, come un modello da seguire per gli studenti stessi che diventano a loro volta capaci di mettere in atto relazioni prosociali.

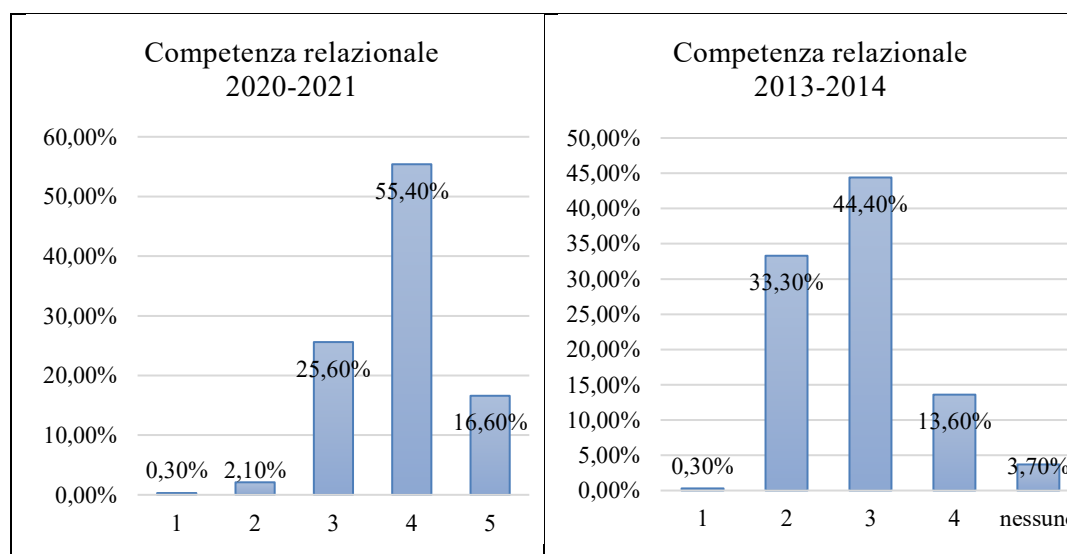


Figura 6. Competenza relazionale.

L'analisi della domanda relativa a quanto si pensa di possedere tale competenza (Figura 6) mette in evidenza un buon livello di padronanza. Il 55.4% dei partecipanti dichiara un livello 4 (molto), il 25.6% un livello 3 (abbastanza) e il 16.6% un livello 5 (moltissimo). Se si confrontano i dati con quelli dell'anno 2013- 2014 è registrabile in generale un incremento in positivo sia rispetto a coloro che si attestano sul livello 3 (molto) che di coloro che si posizionano sul livello 4 (moltissimo) e un decremento di coloro che si sono posizionati sul livello 2 (abbastanza).

Questo lascia ipotizzare una maggiore diffusione dell'importanza di curare gli atteggiamenti con cui si entra in un contesto che, come sostiene l'ICF (WHO, 2001) possono agire da barriere o da facilitatori. Primo elemento fondamentale per l'inclusione è nell'ottica dei docenti, la dimensione relazionale intesa come competenza complessa che si muove dall'aspetto più emotivo a quello cognitivo, strategico, metodologico e progettuale.

## **7.2. Nucleo concettuale Co-progettazione e insegnamento**

L'analisi del secondo nucleo concettuale mette in evidenza la presenza di due macro-categorie: Co-progettazione e Insegnamento.

Per quanto riguarda la macro-categoria Co-progettazione vengono identificate sei categorie i cui elementi distintivi portano ad evidenziare significati differenti attribuiti dai corsisti alla logica co-progettuale intesa come:

- *processo*, l'accento è posto sull'importanza di costruire un progetto comune e condiviso partendo dai feedback forniti dagli studenti, per arrivare poi a valorizzare una sinergia di intenti in cui tutti i docenti indistintamente condividono obiettivi, contenuti disciplinari, attività valorizzando i suggerimenti che l'insegnante specializzato può fornire per rendere il percorso progettato accessibile a tutti gli studenti;
- *pianificazione*, il focus è sulla predisposizione di singole attività (esempio: problem solving, cooperative learning) e strategie (esempio: metacognizione) per sviluppare competenze nel gruppo classe e negli alunni con bisogni educativi speciali;
- *cooperazione tra docenti* durante lo svolgimento delle lezioni, una sorta di organizzazione del lavoro in cui insegnante curricolare e di sostegno si scambiano metodologie, strategie, punti di vista sull'attività corrente. In questa prospettiva emerge l'idea di una progettazione che coincide con lo svolgimento dell'azione stessa;
- *collaborazione con gli studenti* nella scelta delle metodologie di lavoro al fine di predisporre una proposta educativa che sia in linea con i diversi stili di apprendimento;
- *costruzione del progetto per l'alunno con disabilità* in cui si genera un lavoro di rete tra tutti i docenti (corresponsabilità) con la finalità di concordare obiettivi, contenuti e attività e creare eventuali agganci con la progettazione della classe;
- l'ultimo aspetto che viene identificato come fondamentale per sostenere la logica co-progettuale è la *relazione* in cui si genera confronto alla pari, ascolto, dialogo e rispetto reciproco. Si crea dunque un aggancio con gli aspetti del precedente nucleo concettuale indagato.

Le posizioni espresse dai corsisti sembrano confermare in parte le concezioni teoriche rintracciabili in letteratura rispetto alla co-progettazione (Forlin, 2001; Ghedin et al., 2013; Tomlinson, 2003; Walther-Thomas & Bryant, 1996).

Per quanto riguarda invece la macrocategoria Insegnamento vengono identificate cinque categorie che fanno emergere posizioni dei corsisti che oscillano dall'accento posto su aspetti di *una didattica per tutti* a quello posto su aspetti tipici di *una didattica per alunni con bisogni educativi speciali*. Si parla infatti di didattica evidenziando:

- *metodologie e strategie* per tutti che si basano sulla capacità dei docenti di individuare le caratteristiche del gruppo classe e prevedere sulla base di queste l'utilizzo di diversi linguaggi, diverse modalità con cui presentare i contenuti e proporre l'approccio alla costruzione della conoscenza con metodologie attive;
- *personalizzazione e individualizzazione* dei percorsi proposti in cui ogni studente può far emergere il proprio potenziale (questo implica la presenza fondamentale dell'insegnante specializzato nel co-gestire i percorsi);
- *adattare*, modificare i contenuti e i materiali proposti per consentire allo studente con disabilità di partecipare alle attività di classe;
- *compensare*, prevedere misure compensative per *migliorare le carenze* e migliorare le abilità, rispettando i tempi e i *limiti* di ognuno;
- infine, anche per questa macro-categoria emerge l'importanza posta sulla *relazione* in questo caso intesa prevalentemente come capacità del docente di valorizzare gli scambi interattivi tra gli studenti, mostrando loro strategie efficaci per collaborare insieme nel rispetto di ognuno.

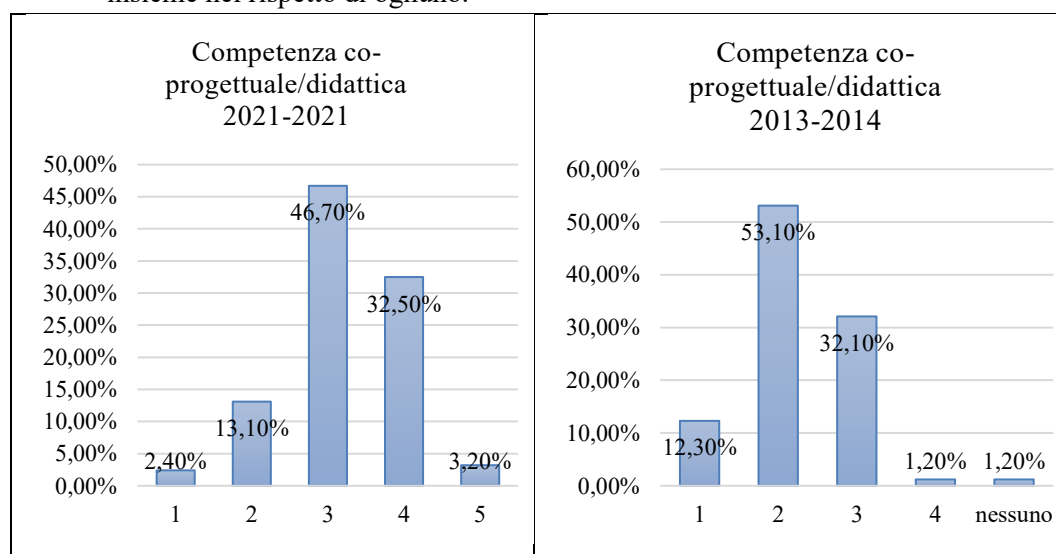


Figura 7. Competenza co-progettuale/didattica.

Elemento che non emerge chiaramente è l'aspetto del co-insegnamento di cui si ritrova un accenno solo nella categoria personalizzazione/individualizzazione. Questo aspetto è importante perchè, come riportato in letteratura (Friend & Cook, 2007; Ghedin et al., 2013; Ianes, 2019; Murawski, 2003), è strettamente connesso all'evoluzione della figura dell'insegnante specializzato di sostegno come *insegnante inclusivo della classe*. L'aspetto interessante che emerge dall'analisi delle due macrocategorie è legato alla presenza di una categoria condivisa, quella della Formazione degli insegnanti in cui i corsisti dichiarano

che per acquisire una competenza didattica adeguata a fronteggiare positivamente la complessità dei bisogni educativi degli alunni, sia necessaria una formazione che sappia fornire una cornice teorica di riferimento ma anche spunti pratici fondamentali per agire nella consapevolezza di applicare correttamente metodologie e strategie prescelte. La Figura 7 riporta le posizioni dei docenti su quanto sentono di possedere questa competenza. La maggior parte dei corsisti (46.7%) dichiara un livello 3 (abbastanza). Se si unisce questa percentuale a quella di coloro (13.1%) che dichiarano un livello 2 (poco) si ottiene che il 59.8% dei corsisti non manifesta sicurezza nel possesso di questa competenza.

Rispetto all'anno 2013-2014 (53.1% abbastanza, 12.3% poco) il dato ha comunque subito una lieve variazione in positivo; la percentuale complessiva dei docenti che dichiaravano incertezza sul possesso di questa competenza era infatti di 65.4%. Associando le esigenze rintracciate nella categoria Formazione degli insegnanti si può inferire che sia presente nei docenti la consapevolezza dell'importanza della co-progettazione che porta a ideare una didattica pensata fin dall'inizio per andare incontro alle esigenze di tutti gli studenti ma una mancanza di conoscenze specifiche su come realizzarla nella pratica.

### **7.3. Nucleo concettuale Monitoraggio e co-valutazione**

L'analisi del terzo nucleo concettuale Monitoraggio e co-valutazione mette in evidenza la presenza di due macro-categorie: Valutazione e Monitoraggio.

La macrocategoria Valutazione, si connette a otto categorie principali che oscillano dalla distinzione relativa alle diverse tipologie di valutazione, all'individuazione di strumenti fino ad arrivare al focus sull'autovalutazione, sull'inclusione e infine sulla collaborazione tra docenti nel progettare, attuare, analizzare, ricalibrare il processo valutativo complessivo. Nello specifico le categorie emerse sono quelle di seguito riportate:

- *formativa* include l'identificazione del valore pro-attivo e formativo della valutazione incentrata sul complessivo processo di apprendimento più che sull'esito finale e che si dipana in itinere accompagnando e sostenendo lo studente a creare una corrispondente immagine di sé;
- *espressione di un giudizio di valore* non sulla persona ma sulla tipologia di intervento proposto alla classe e le sue ricadute in positivo/negativo per gli studenti con bisogni educativi speciali;
- *oggettività* include l'accento posto sulla duplice necessità di creare prove che effettivamente consentano di valutare determinati obiettivi e momenti di valutazione liberi dal pregiudizio che tende ad abbassare il livello di attesa verso determinati studenti;
- *prove e strumenti* implica la necessità di predisporre prove differenziate capaci di estrapolare il reale potenziale di ogni studente; prove autentiche che mettano gli studenti in grado di poter dimostrare che cosa effettivamente siano in grado di fare/non fare e, infine, utilizzare schede di verifica attinenti;
- *autovalutazione* riferita sia allo studente/agli studenti che devono essere incentivati a riflettere sui propri punti di forza e di debolezza anche attraverso momenti di discussione (con i pari e i docenti) e a trovare le strategie per far fronte alle difficoltà incontrate (che potrebbero essere anche di tipo relazionale), sia agli insegnanti chiamati a mettersi in discussione e a osservare in maniera autocritica il proprio operato (didattico e relazionale) e le ricadute sui processi di apprendimento, riconoscendo che l'insuccesso degli studenti potrebbe dipendere

anche da scelte progettuali, strategiche, metodologiche, relazionali non adeguatamente selezionate dai docenti;

- *inclusione* che spazia dalla valutazione della tipologia di contesto e delle dinamiche relazionali attivate dal gruppo classe nei confronti del compagno con bisogni educativi speciali e viceversa, alla valutazione dell'alunno in relazione a differenti contesti di vita quotidiana e ai diversi interlocutori con cui entra in contatto, all'osservazione iniziale, intermedia e finale del processo di apprendimento dell'alunno con bisogno educativo speciale (al fine di evidenziarne punti forza e obiettivi da raggiungere) guidata da strumenti specifici come check-list e diari di bordo;
- *collaborazione* pone l'accento sull'importanza di confrontarsi con i colleghi per apprendere nuove modalità e approcci valutativi e definisce la valutazione, così come la progettazione, un momento che deve essere deciso e condiviso in team. In alcuni casi emerge la necessità di utilizzare i feedback provenienti dai colloqui del consiglio di classe e dai genitori per orientare la valutazione, in altri la priorità è quella di progettare la valutazione con i colleghi, concordare insieme gli obiettivi che dovranno essere raggiunti, le prove da somministrare, i fattori ambientali/cognitivi/emotivi su cui dirigere l'attenzione, il senso che il processo valutativo può avere per ogni studente;
- *mediazione* categoria strettamente connessa alla precedente i cui elementi identificano la necessità di trovare accordi con i colleghi (in assenza di quella dimensione collaborativa evidenziata in precedenza) sulle modalità valutative e sul senso complessivo della valutazione per gli studenti di uno specifico contesto classe. Questo aspetto viene identificato come il più difficile da realizzare a causa del mancato confronto tra insegnanti.

Tra le categorie evidenziate quella che indubbiamente acquista più valore dal punto di vista dell'inclusione è quella collaborativa che rimanda a una nuova visione dell'insegnante specializzato all'interno della classe, attivo nella collaborazione con i docenti curricolari. La letteratura (Conderman & Hedin, 2012) conferma infatti che nella prospettiva inclusiva deve prevalere la dimensione co-valutativa che porta tutti i docenti di una classe a condividere e fare chiarezza sull'idea di valutazione, a selezionare le pratiche valutative più consone per tutti gli studenti, a individuare strategie adatte a guidare in senso formativo l'intero processo valutativo al fine di riscoprire i punti di forza di ognuno e considerarli punti di partenza per nuovi percorsi di apprendimento.

La macrocategoria Monitoraggio, si connette alle seguenti quattro categorie:

- *osservazione* intesa come processo mediante il quale, attraverso l'ausilio di griglie, schede di rilevazione, estrapolare informazioni sul percorso di apprendimento proposto valutandone l'efficacia e/o l'inefficacia anche in base ai feedback provenienti dagli studenti;
- *raccolta Informazioni* questa categoria è strettamente connessa alla precedente e fa riferimento alla necessità di rilevare sistematicamente informazioni che consentano di valutare una progressione in positivo verso gli obiettivi prefissati o un distanziamento che richiede di rivedere il progetto complessivo per meglio adattarlo alle caratteristiche apprenditive degli studenti;
- *riprogettazione* rimanda all'idea di una progettazione flessibile che cambia, si modifica a partire dalle informazioni raccolte in itinere;

- *lettura dei bisogni*, in questa categoria il focus è sullo studente con bisogni educativi speciali e implica la necessità di saper leggere se gli obiettivi prefissati e le attività proposte rispondono alle effettive esigenze dello studente e lo avvicinano al raggiungimento di competenze spendibili nella vita adulta.

Nonostante i corsisti lascino intendere il possesso di una buona concezione teorica, anche in senso inclusivo, della competenza di monitoraggio e valutazione dichiarano di trovare l'applicazione pratica di questa competenza molto complessa in particolare per la difficoltà di condivisione delle pratiche valutative con i docenti curricolari.

La Figura 8 mostra che il 52.2% dei corsisti dichiara un livello 3 (abbastanza) di padronanza in questa competenza, mentre il 16,6% dichiara un livello 2 (poco). L'unione di queste due percentuali dimostra che il 68.8% dei corsisti trova difficoltà nella gestione delle pratiche valutative. La percentuale è lievemente peggiorata rispetto agli anni precedenti (53.3% si posizionano sul livello 3 equivalente ad abbastanza e il 9.9% sul livello 2 equivalente a poco per un totale di 63.2%) ma questo potrebbe essere determinato da una maggiore consapevolezza circa il significato del *valutare in senso inclusivo*. Infatti, pur non sapendo come agire nella pratica e percependosi poco esperti nella gestione ottimale del processo valutativo, molti insegnanti hanno identificato la collegialità come presupposto imprescindibile per una valutazione inclusiva.

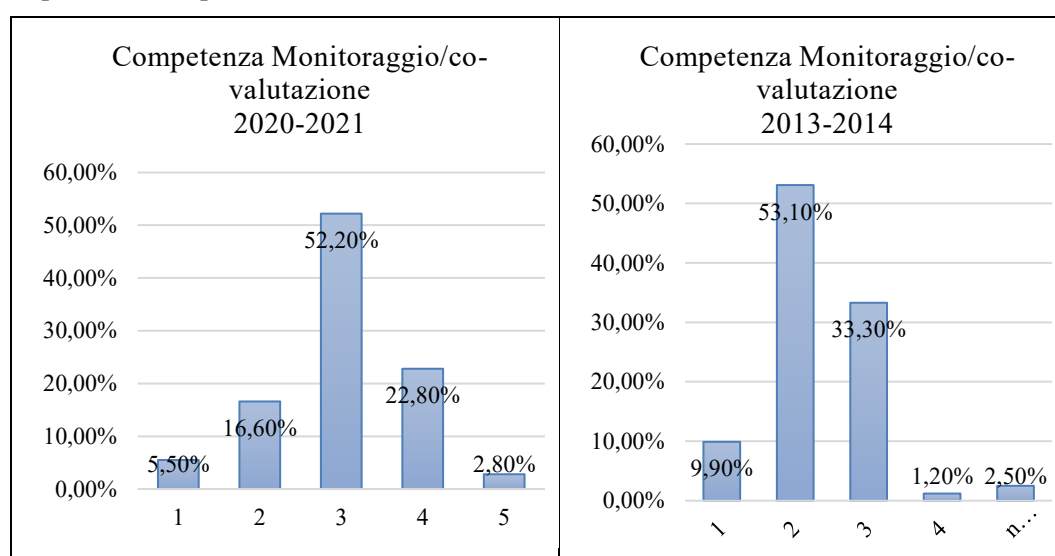


Figura 8. Competenza monitoraggio/co-valutazione.

#### 7.4. Nucleo concettuale Gestione integrata del gruppo classe

L'ultimo nucleo concettuale di cui viene offerta un'analisi è quello relativo alla gestione integrata del gruppo classe che, nelle percezioni estrapolate dalle risposte fornite dai docenti in formazione, risulta collegato a sei categorie principali con i rispettivi elementi distintivi:

- *lavoro in Team*, questa categoria è molto interessante perché evidenzia la consapevolezza dei docenti che per gestire efficacemente un gruppo classe facendo prevalere le logiche dell'inclusione sia necessaria una condivisione con il docente curricolare, una corresponsabilità nella progettazione delle attività che intende proporre, nella loro valutazione e gestione all'interno della classe. Il docente specializzato viene identificato come colui che può porsi come un *ponte* un



mediatore e offrire spunti che consentano di meglio rispondere alle esigenze della classe;

- *utilizzo di metodologie e strategie*, questa categoria, segue la precedente e ne risulta strettamente collegata. Rimanda alla scelta condivisa dei docenti sia di metodologie di lavoro per lo più di tipo collaborativo (*cooperative learning, peer tutoring*) ma anche metacognitivo, laboratoriale (di analisi dei vissuti emotivi) e basate sulla risoluzione di problemi; sia di strategie per comunicare efficacemente attraverso il canale verbale/non verbale, semplificare e adattare i contenuti di apprendimento, confrontarsi su tematiche a forte valenza emotiva attraverso momenti dedicati (*circle time*) nei quali promuovere l'autopresentazione di sé e delle proprie caratteristiche;
- *creazione di un clima inclusivo* questa categoria include tutti quegli elementi ritenuti precondizione necessaria per proporre lavori di tipo collaborativo. Senza la capacità come gruppo classe di accettare incondizionatamente l'altro, con le sue caratteristiche distintive, non si può generare una reale collaborazione in cui gli studenti diventano capaci di *stare nel conflitto* abitarlo e risolverlo in maniera fruttuosa, mostrare la capacità di ascoltare e andare incontro alle esigenze del compagno. Quindi, per i docenti in formazione la gestione integrata del gruppo classe passa per questo ultimo aspetto su cui ritengono sia necessario lavorare in maniera mirata fin dalla scuola dell'infanzia;
- *autoriflessione critica* gli elementi che riguardano questa categoria richiamano l'importanza della riflessione autocritica che ogni docente deve saper orientare sul proprio operato nel corso dell'azione stessa al fine di meglio adeguarlo alle caratteristiche cognitive ed emotive di ogni studente. Porsi interrogativi (Perché questa attività non sta funzionando? Quale ulteriore strategia posso applicare? Come mi sto ponendo nella relazione?) è ritenuta un'azione imprescindibile per monitorare attentamente le dinamiche che si verificano all'interno della classe;
- *promozione del coinvolgimento e della partecipazione*, questa categoria è connotata da una maggiore praticità nel senso che i docenti si soffermano essenzialmente sulla capacità di creare in maniera condivisa gruppi di lavoro, situazioni di confronto, percorsi di apprendimento nei quali gli studenti possano sentirsi protagonisti attivi e in cui vengano valorizzate le competenze di tutti. Questo aspetto lascia emergere una certa difficoltà dei docenti a mettere in pratica quelle metodologie e strategie di cui si è parlato precedentemente al di là della conoscenza teorica della metodologia stessa;
- infine, la categoria *Promozione della relazione cooperativa* focalizza la capacità di gestione della relazione che intercorre tra alunni e tra docenti e alunni. Nel primo caso, il riferimento è alla capacità in quanto docenti di creare legami realmente cooperative tra gli studenti nei quali il compagno diventi un aiuto e una motivazione all'apprendimento non per studenti con bisogni educativi speciali ma per tutti. Nel secondo caso, viene sottolineata l'importanza per ogni docente, e in modo specifico per quello specializzato, di porsi come *un ponte*, un mediatore che rende le dinamiche del gruppo classe fluide, aiuta la relazione in presenza di studenti con bisogni educativi speciali con difficoltà relazionali. I docenti in formazione hanno sottolineato più volte l'importanza di tale competenza e dichiarato in molti casi di non sentirla ancora propria.

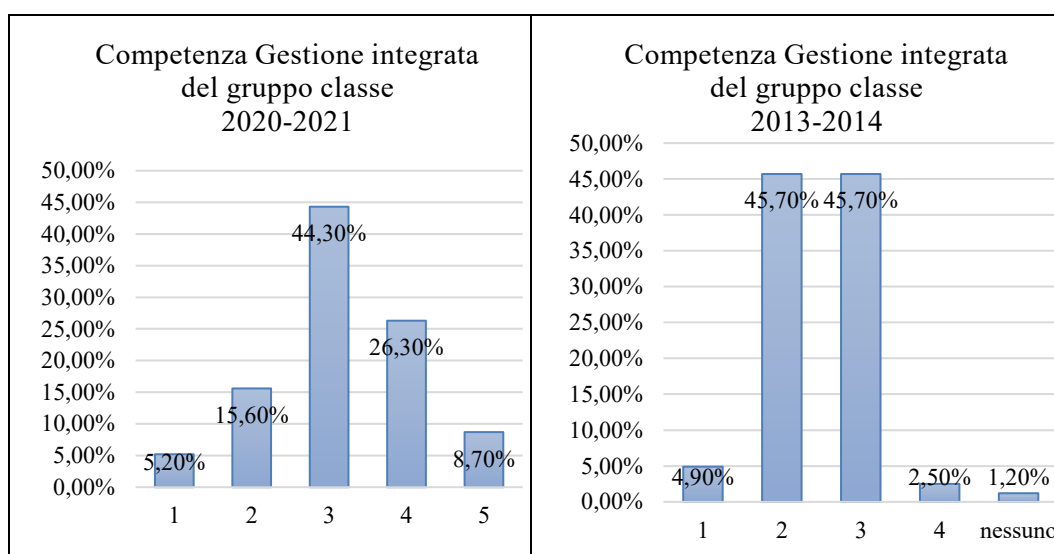


Figura 9. Competenza di gestione integrata del gruppo classe.

La Figura 9 mostra il livello di vicinanza che i docenti hanno dichiarato di possedere in relazione a questa competenza. Emerge che il 44,30% dei docenti ritiene di possedere abbastanza (livello 3) questa competenza, il 15,6 % di possederla poco (livello 2) e il 5,2% di non possederla (livello 1). Solo un 26,30% sente di possedere molto (livello 4) questa competenza e un 8,7% di possederla moltissimo (livello 5). Se si uniscono le percentuali del livello 3 e del livello 4 risulta che il 59,90% dei docenti sente di non possedere pienamente la capacità di gestione integrata del gruppo classe.

Le percentuali dell'anno 2013-2014 risultano più alte, infatti, circa la metà dei docenti 45,70% ritiene di possedere molto (livello 4) la competenza indagata.

Come emerge però dall'analisi dei testi prodotti dagli insegnanti, le percentuali del 2020-2021 si riferiscono all'abilità nel mettere effettivamente in pratica azioni legate alla gestione integrata del gruppo classe mentre nell'anno 2013-2014 le percentuali si riferiscono alla conoscenza teorica che i corsisti ritengono di possedere per quanto concerne ad esempio, le forme collaborative di insegnamento/apprendimento. Gli stessi docenti dichiarano però di sentirsi incapaci di metterle in pratica e le difficoltà sono spesso ricondotte a una scarsa collaborazione che si riscontra tra insegnante curricolare e di sostegno.

## 8. Conclusioni

A conclusione delle riflessioni presentate alcune considerazioni sono necessarie. Come in precedenza anticipato, l'indagine non ha differenziato i dati in rapporto ai corrispondenti ordini di scuola degli insegnanti, con la conseguenza che non si è tenuto conto della variabile di contesto (che ha certamente un peso anche se, per le motivazioni in precedenza argomentate, si è ipotizzato che questo non pregiudichi o sconfessi i risultati presentati). Ad esempio, il tema della collaborazione tra docenti assume caratteristiche specifiche a seconda che venga indagato nella scuola dell'infanzia e primaria, o nella secondaria di primo e secondo grado dove un aspetto importante da considerare è quello relativo alle discipline d'insegnamento che spesso può ostacolare il confronto e la collaborazione tra

docente curricolare e specializzato, mantenendo viva la separazione di ruoli. Inoltre, la comparazione effettuata avrebbe dovuto tenere conto del numero complessivo dei partecipanti negli anni indagati (nel 2020-2021 è maggiore) e anche in questo caso analizzare le posizioni in relazione agli ordini di scuola. Questo avrebbe consentito ad esempio di verificare la presenza di meccanismi di cambiamento nei contesti scolastici dove, solitamente, la promozione dei processi inclusivi è più complessa (es. secondaria di primo e secondo grado). Infine, per la significatività dei risultati ottenuti sarebbe stato interessante poter disporre degli esiti di ricerche simili condotte in altre Università e procedere con una comparazione.

Nonostante i limiti rintracciati, l'indagine ha consentito di estrapolare informazioni generali su come i docenti concepiscono la didattica alla luce dei principi e delle logiche dell'inclusione. Gli esiti dell'indagine dimostrano che, per gli insegnanti non è più possibile differenziare una didattica generale da una didattica inclusiva dal momento che la didattica è chiamata a rispondere, in ogni circostanza alle esigenze e alle caratteristiche degli studenti che fanno parte di un determinato contesto di apprendimento. Le risposte analizzate sono dunque confortanti e lasciano intravedere (confrontate con quelle fornite nel 2013-2014) un'evoluzione in positivo degli approcci inclusivi alla didattica. Per quanto riguarda i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado questo potrebbe essere anche l'esito dei percorsi frequentati in precedenza per l'acquisizione dei 24 CFU. Inoltre, alcuni temi ricorrenti, come quello della relazione, del confronto reciproco, della fiducia, dell'ascolto (tra docenti, tra docenti e studenti e tra studenti) fanno emergere l'importanza che gli stessi insegnanti attribuiscono alla dimensione *degli atteggiamenti*, così come sostenuto dall'ICF (WHO, 2001) per la buona riuscita dell'inclusione e nella creazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Altro tema ricorrente è quello della formazione degli insegnanti, infatti, se si analizzano le mappe di ogni nucleo concettuale, il tema è presente come preconditione per appropriarsi della specifica competenza indagata. Una formazione docente che deve fornire conoscenze teoriche ma soprattutto momenti in cui poter sperimentare attraverso simulazioni, lavori collaborativi, analisi delle pratiche, la conoscenza fornita. Indubbiamente, la possibilità di andare incontro a queste necessità pone di fronte alle difficoltà dettate dalla rimodulazione a distanza del corso in seguito all'emergenza Covid-19. I sistemi e-learning se ben gestiti, possono comunque consentire la promozione di momenti collaborativi, pratici, di confronto in cui corsisti possono essere indirizzati ad applicare strategie progettuali, didattiche, relazionali, valutative nella pratica e allo stesso tempo, apprendere in prima persona, il valore inclusivo delle TIC.

### **Riferimenti bibliografici**

- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283.
- Bocci, F. (2019). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci & G. Moretti (Eds.), *Il Tutor dei docenti neossunti* (pp. 87-105). Roma: RomaTrE-Press.
- Bohicchio, F. (Ed.). (2017). *L'agire inclusivo della scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per insegnanti ed educatori*. Lecce: Libellula.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In D. Ianes (Ed.), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*.

*Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107* (pp. 35-46). Trento: Erickson.

- Canevaro, A., & Ianes, D. (Eds.). (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). La formazione tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 23-29). Napoli: EdISES.
- Conderman, G., & Hedin, L. (2012). Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching. *Teaching Exceptional children*, 44(4), 18–27.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner Centered Teacher Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 77(1), 113–143.
- Cottini, L. (2014). Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10–20.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo, H. (2015). *Didattica per le differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Di Francesco, G. (Ed.). (1992). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Isfol Strumenti e Ricerche. Milano: FrancoAngeli.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P. A. Mabrouk (Ed.), *Active learning: models from the analytical sciences* (pp. 34-53). Washington, DC: American Chemical Society. <http://dx.doi.org/10.1021/bk-2007-0970.ch004> (ver. 15.04.2021).
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(11), 157–175.
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 169–185.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. (2019). Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo. In A. Canevaro & D. Ianes (Eds.), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace* (pp. 149-150). Trento: Erickson.
- Ianes, D. (Ed.). (2016). *Evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365.
- Murawski, W. W. (2003). *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*. Medina: Institute for Educational Development.
- Pennazio, V. (2016). Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno. *MeTis. Mondi educativi. temi, indagini, suggestioni*, VI(1), 286–295.
- Pennazio, V. (2017). *Formarsi a una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Rose, D., & Meyer, A. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39–43.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schreier, N. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- 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*, 1(1), 13–27.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topping, K. J. (2014). Peers as a source of formative assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of research on classroom assessment* (pp. 395-412). Los Angeles, CA: Sage.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255–264.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.
- WHO. World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.