

**Dario Ianes***Libera Università di Bolzano***[pp. 299-313]****Angela Cattoni***Edizioni Centro Studi Erickson*

# Superare il modello dell'insegnante di sostegno

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:  
dario.ianes@unibz.it

---

## **Estratto**

Negli ultimi anni la questione evolutiva del ruolo dell'insegnante di sostegno ha prodotto un crescente dibattito che vede schierarsi diverse posizioni, tra cui quella sostenuta dagli autori di una trasformazione radicale dell'insegnante di sostegno che diventerebbe codocente reale dell'insegnante curricolare e tutor esperto sulle didattiche inclusive, itinerante nelle reti di scuole. Il progetto sperimentale presentato, avviato nel 2012 con lo scopo di migliorare l'outcome formativo e inclusivo degli alunni sperimentando un nuovo modello di organizzazione didattica che utilizzasse le ore di sostegno in modalità di codocenza, ha avuto la finalità principale di sottoporre a prova empirica tale ipotesi evolutiva.

**Parole chiave:** Insegnante di sostegno, Evoluzione, Inclusione, Bisogni educativi speciali, Sperimentazione didattica.

## **Abstract**

In recent years, the developmental issue regarding the role of the SEN teacher has resulted in growing debate between supporters of different points of view, including that championed by the authors of a radical transformation of the support teacher into a veritable co-teacher working next to the curricular teacher and into a tutor expert in inclusive teaching techniques, itinerant through the network of schools. The experimental project presented in the paper, launched in 2012 with the aim of improving the training and inclusive outcome of the students by experimenting a new model of teaching organization based on the use of SEN hours in a co-teaching mode, has had the main objective of empirically testing this developmental theory.

**Keywords:** SEN teacher, Evolution, Inclusion, Special educational needs, Teaching experimentation.

## 1. Introduzione

Dopo la pubblicazione, nel giugno 2011, del rapporto Associazione Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli (2011), in cui si delineava l'ipotesi di superare la figura attuale dell'insegnante di sostegno, facendola evolvere in ottica di contitolarità reale e compresenza didattica inclusiva (per l'80% degli insegnanti di sostegno) o a ricoprire il ruolo di *tutor* metodologico per sostenere lo sviluppo di didattiche inclusive nelle scuole (per il restante 20% dei casi), il tema dell'evoluzione del ruolo professionale degli insegnanti specializzati per l'integrazione degli alunni con disabilità è diventato sempre più centrale nel dibattito pedagogico e istituzionale italiano.

Negli ultimi anni, la questione evolutiva del sostegno ha prodotto diversi dibattiti, pubblicazioni specifiche e proposte legislative (Cottini, 2014; Pavone, 2014; de Anna, Gaspari & Mura, 2015; Gaspari, 2015; lanes, 2015; lanes & Cramerotti, 2015; lanes & Tomasi, 2015; Nocera, 2015; lanes, 2016).

Le posizioni relative all'evoluzione della figura professionale dell'insegnante di sostegno si possono raggruppare come segue:

1. *Evoluzione come rafforzamento e sviluppo del ruolo attuale.* Non si tratterebbe, in questo caso, di un'evoluzione radicale, piuttosto di un potenziamento nel ruolo di insegnante come mediatore qualificato e di supporto ai colleghi, che manterrebbe comunque le sue attività didattiche dirette con gli alunni con disabilità. Tale è la posizione ufficiale della Sipes, Società Italiana di Pedagogia Speciale (Cottini, 2014), e della maggioranza degli insegnanti, curricolari e di sostegno (lanes & Tomasi, 2015).
2. *Evoluzione nella direzione delle «cattedre miste».* Per contrastare le tendenze alla marginalizzazione e all'impoverimento di immagine professionale dell'insegnante di sostegno, un numero non esiguo di insegnanti (Giani & Fasce, 2015) sostiene

l'utilità di formare le cattedre di sostegno prevedendo, in aggiunta al lavoro diretto con gli alunni con disabilità, un significativo numero di ore di insegnamento curricolare.

3. *Evoluzione come maggiore specializzazione e separazione di formazione universitaria e di ruolo.* In questa ipotesi evolutiva, sostenuta dalla Federazione Italiana Superamento Handicap (FISH) (Nocera, 2015) e da altre associazioni di familiari, si pensa a una figura dell'insegnante di sostegno che sceglie di ricoprire tale ruolo, che lo impegnerà per tutta la sua carriera, già durante la sua formazione universitaria e che intraprende un percorso di specializzazione maggiormente orientato alle diverse tipologie di disabilità. In questo modo si contrasterebbero la lamentata scarsa competenza degli insegnanti specializzati rispetto ad alcune situazioni di disabilità, la mobilità e altre disfunzionalità denunciate dalle famiglie.
4. *Evoluzione come trasformazione radicale dell'attuale ruolo che diventa compresenza curricolare reale e tutoring esperto itinerante sulle didattiche inclusive.* Con questa posizione (lanes, 2015) si sostiene l'utilità di eliminare del tutto l'attuale figura dell'insegnante di sostegno, trasformando l'80% degli attuali 125.000 insegnanti di sostegno in docenti curricolari a tutti gli effetti, per realizzare compresenze didattiche inclusive in varie forme di codocenza (lanes & Cramerotti, 2015), e il rimanente 20% in *tutor*, esperti di metodologie inclusive e di apprendimento *evidence-based*, itineranti in reti di scuole per sostenere direttamente, in classe, i colleghi nell'applicare didattiche inclusive. In questo modo si contrasterebbero i crescenti fenomeni di delega e di micro-esclusione degli alunni con disabilità nelle forme del *push* e *pull out* (lanes & Demo, 2015; Nes, Demo & lanes, 2017).  
Il progetto sperimentale qui presentato,

diretto scientificamente da Dario Ianes (Università di Bolzano) e Paola Venuti (Università di Trento) e sostenuto e gestito da IPRASE in collaborazione con il Settore Coordinamento BES del Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento e con il Centro Studi Erickson di Trento, è stato avviato nel 2012 col fine di migliorare l'outcome formativo e inclusivo degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, come indicato nel quadro normativo della Provincia di Trento (L.P. n. 5/06 e regolamento di attuazione), e di sottoporre a prova empirica la sopracitata quarta ipotesi evolutiva.

Benché in Trentino l'attuazione di politiche e interventi in linea con il Regolamento BES<sup>1</sup> avesse prodotto esiti positivi e inseriti in una cornice d'inclusione ed equità, veniva tuttavia segnalata la necessità di promuovere nuovi progetti che mobilitassero nuove risorse per rispondere, efficacemente ed efficientemente, ai continui mutamenti culturali e ai bisogni di studenti e docenti.

Il progetto presentato, assegnando agli Istituti coinvolti il compito di incentivare l'azione di tutti i soggetti che possono contribuire alla realizzazione di un'inclusione scolastica e sociale di qualità, ha cercato di rafforzare il ruolo del Settore di Coordinamento BES e di promuovere una formazione specialistica sia per insegnanti specializzati che per docenti curricolari, in modo da avere un corpo docente collaborativo, in grado di gestire, a diversi livelli, gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e di delineare percorsi inclusivi e progettualità a livello di sistema.

La Fondazione Giovanni Agnelli di Torino ha curato la metodologia di ricerca, l'elaborazione dei dati e la valutazione di esito, dei processi e di impatto<sup>2</sup>.

## 2. Finalità principale del progetto

Il percorso sperimentale si è proposto come scopo principale quello di valutare l'efficacia e l'adottabilità di un nuovo modello di organizzazione didattica, che utilizzasse le ore di sostegno in modalità di codocenza, e il suo impatto su diverse variabili di tipo cognitivo e interpersonale in alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali.

## 3. Elementi fondanti del progetto

Il progetto è stato avviato nel 2012 con una serie di iniziative di informazione e *consensus building* rivolte ai dirigenti scolastici della Provincia autonoma di Trento, al fine di chiarire gli obiettivi della ricerca e prevenire eventuali resistenze.

La formazione e la valutazione rappresentano i fattori strategici e strumentali grazie ai quali sono stati raggiunti gli obiettivi fissati e rispetto ai quali sono state fissate delle linee d'azione, ovvero:

- dotare tutti i docenti delle classi sperimentali di una formazione di base in didattica inclusiva e pedagogia speciale perché potessero programmare e svolgere attività di didattica inclusiva con maggior competenza ed efficacia;
- garantire adeguate forme di accompagnamento ai consigli di classe con il supporto di *tutor* specializzate in didattica inclusiva;
- corresponsabilizzare e coinvolgere attivamente tutti i docenti delle classi sperimentali nella didattica e nei processi di inclusione, stimolando e rafforzando l'autonomia;

<sup>1</sup> Cfr. *Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali* (articolo 74 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)

<sup>2</sup> Cfr. Working Paper 1/2016 di IPRASE, *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con Bisogni Educativi Speciali*, Report di restituzione, a cura di Alessandro Monteverdi (2016).

- svolgere attività di monitoraggio e valutazione durante tutte le fasi della sperimentazione, prestando attenzione al rigore metodologico, alla sostenibilità e all'efficacia degli esiti.

#### 4. Tappe del progetto

Le principali fasi del progetto si sono susseguite come di seguito.

Durante l'anno scolastico 2012-2013 si è svolta la progettazione della sperimentazione e sono state messe in atto le strategie di *consensus building* rivolte ai dirigenti, sono stati selezionati i partecipanti ed è stata erogata la formazione intensiva iniziale ai docenti delle classi sperimentali.

Fra la fine del 2013 e l'inizio del 2014 è stata erogata la formazione specialistica, si è dato inizio alla fase applicativa della sperimentazione e, attraverso la somministrazione di una batteria iniziale di test psicometrici e sugli apprendimenti, si è dato avvio alla valutazione.

Nella seconda parte del 2014 vi sono state delle restituzioni intermedie per dirigenti e insegnanti, accompagnate da un'indagine per individuare eventuali punti di forza e debolezza della sperimentazione, e una formazione di richiamo per i docenti delle classi sperimentali.

Nel 2015 sono stati somministrati i test finali, elaborati i dati e confrontati gli esiti ed è stata programmata la comunicazione dei risultati ai partecipanti a seguito della redazione del Report di restituzione sopra citato.

A partire dal 2016, invece, è stata avviata la restituzione e la comunicazione sugli esiti della sperimentazione e loro pubblicazione.

#### 5. Alunni e insegnanti partecipanti

In base alle finalità e alle disponibilità, sono state scelte le classi del campione di

sperimentazione che rispondevano ad alcuni criteri. In ogni classe, sia sperimentale che di controllo, avrebbero dovuto essere presenti un alunno di "fascia A" (certif. ai sensi della L. 104/92) con disabilità intellettiva non gravissima (escluse le disabilità motorio-sensoriali) e uno/due alunni di "fascia B" con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). Le scuole partecipanti, inoltre, avrebbero dovuto essere l'espressione di differenti realtà territoriali, aree sia urbane che montane e periferiche, della Provincia autonoma di Trento.

Alla fine del processo di selezione, al progetto hanno aderito 33 classi, 17 nel gruppo sperimentale (13 di scuola primaria e 4 di scuola secondaria di primo grado) e 16 altre classi a titolo di gruppo di controllo (12 della scuola primaria e 4 della scuola secondaria di primo grado). Complessivamente, gli alunni coinvolti nella sperimentazione sono stati 672 (671 nell'a.s. 2013-14, 674 nell'a.s. 2014-15), con un'incidenza di alunni con BES che va dall'11% nell'a.s. 2013-14 (76 alunni) a quasi il 14% nel secondo anno di sperimentazione (94 alunni, per un incremento del 23% dato da nuove diagnosi di DSA).

Per quanto riguarda il corpo docente, gli insegnanti delle classi sperimentali partecipanti attivamente alla ricerca sono stati 120, dei quali l'80% ha lavorato continuativamente nei due anni scolastici di riferimento e il 75% ha beneficiato di due importanti momenti formativi: una settimana di *Summer School* residenziale a settembre 2013 e una più breve nel settembre del 2014. Tutti i docenti del gruppo sperimentale, inoltre, hanno beneficiato di un costante servizio di supporto e consulenza da parte di *tutor* specializzate in didattica inclusiva che, nel loro accompagnamento ai consigli di classe per tutto l'arco del progetto, hanno fornito orientamenti e suggerimenti per la progettazione di didattiche inclusive.

Prima dell'inizio delle attività formative e di tutoraggio, per valutare quanto insegnanti del gruppo sperimentale e insegnanti del

gruppo di controllo fossero comparabili, ovvero avessero caratteristiche simili e un approccio analogo all'inclusione, nell'estate e nell'autunno del 2013 sono state realizzate due indagini di "clima" attraverso questionari *on line* somministrati, rispettivamente, a tutti i dirigenti e a tutti i docenti di entrambi i gruppi.

La prima indagine ha accertato che nessuna delle caratteristiche dei profili socio-demografici dei dirigenti spiega la loro partecipazione alla sperimentazione e, dunque, i dirigenti coinvolti si sono rivelati adeguatamente rappresentativi del complesso dei dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi della PAT. Lo stesso si è riscontrato con le scuole sperimentali, rivelatesi del tutto analoghe alle altre dal punto di vista delle politiche di integrazione, dei POF e delle dotazioni infrastrutturali. Per quanto riguarda le caratteristiche dei docenti delle classi sperimentali, anche dalla seconda indagine non è emersa alcuna correlazione tra caratteristiche demografiche, di formazione e di carriera rispetto all'integrazione e partecipazione alla sperimentazione. In riferimento alle opinioni, invece, è stata rilevata un'unica differenza significativa nel livello di gratificazione percepita del proprio lavoro con alunni con BES, che risulta essere più alto negli insegnanti delle classi sperimentali, evidenza che potrebbe essere spiegata dal fatto che i dirigenti abbiano designato a partecipare alla sperimentazione le classi con un numero più alto di docenti motivati intrinsecamente.

## 6. Attività di formazione e accompagnamento

### 6.1. Attività formative per i consigli di classe

Il progetto ha previsto diverse attività formative funzionali agli obiettivi della sperimentazione.

La prima attività specifica, che ha coinvolto i docenti delle classi sperimentali perché sviluppassero nuove competenze metodologico-didattiche a sostegno di una scuola inclusiva, è stata una *Summer School* intensiva che si è svolta presso il Centro Attività formative di Candriai (TN) dal 2 al 6 settembre 2013, per un totale di 30 ore, progettata e gestita dal team di formazione del Centro Studi Erickson di Trento. Nel corso della settimana si sono alternati momenti di lavoro in sessioni plenarie e attività in piccoli gruppi, integrate da laboratori articolati rispetto a tematiche funzionali alla realizzazione di una didattica inclusiva, ovvero:

- l'adattamento degli obiettivi e dei materiali didattici;
- il "gruppo dei pari" come risorsa fondamentale per l'apprendimento cooperativo e il *tutoring*;
- l'uso inclusivo delle tecnologie per l'apprendimento;
- la progettazione e la didattica per competenze;
- la gestione positiva della classe e il lavoro psicoeducativo sui comportamenti problematici;
- gli aspetti cognitivi dell'apprendimento e la didattica metacognitiva;
- il lavoro psicoeducativo sulle dimensioni emotivo-relazionali.

Tale formazione è stata rivolta non al singolo insegnante, bensì al consiglio di classe nella sua interezza, in modo da porre le basi, grazie anche alla conoscenza reciproca, per il successivo lavoro di progettazione collegiale. Alla formazione hanno partecipato anche le due insegnanti esperte, selezionate dalla direzione scientifica della ricerca con bando pubblico, che sarebbero poi diventate le *tutor* itineranti nella rete di scuole.

Nel settembre 2014, a metà del percorso sperimentale, si sono svolte a Trento tre giornate di *follow-up*, ciascuna dedicata all'approfondimento di un tema specifico - progettazione didattica per competenze,

apprendimento cooperativo, gestione della classe - anche per gli insegnanti che si sono aggiunti alla sperimentazione solo a partire dall'a.s. 2014-15. Alle tre giornate di formazione obbligatoria sono stati aggiunti altri due pomeriggi di formazione facoltativa inerenti gli interventi psicoeducativi in caso di comportamenti problema e l'uso inclusivo delle tecnologie a supporto della didattica.

## 6.2. *Accompagnamento metodologico da parte delle tutor*

Il compito delle due *tutor* esperte, selezionate sulla base della loro competenza nei processi di inclusione, è stato quello di accompagnare i docenti nella progettazione didattica inclusiva e di aiutarli a riflettere sulle modalità di utilizzo delle risorse per l'inclusione, attraverso la partecipazione a incontri collegiali e una partecipazione operativa in classe.

In totale, nel primo anno di sperimentazione sono state effettuate 194 ore di programmazione e 351 ore di osservazione in classe, nel secondo anno sono state effettuate 213 ore di programmazione e 339 ore di osservazione in classe. In media ogni mese, quindi, le tutor hanno curato e partecipato a oltre 30 ore di programmazione nei consigli di classe e a 57 ore di osservazione nelle aule delle classi sperimentali in entrambi gli anni scolastici (Monteverdi, 2016, p. 42).

Nelle attività di programmazione collegiale, il ruolo delle *tutor* si è tradotto in consulenza per la preparazione di proposte didattiche significative e in supporto tecnico a:

- la progettazione di attività didattiche inclusive per tutti gli alunni;
- lo stimolare forme di collaborazione interdisciplinare e laboratoriale;
- l'attivare risorse già esistenti e spesso "latenti";
- la documentazione delle attività.

Nelle attività di osservazione in classe, invece, le *tutor* si ponevano come colleghe che

accompagnavano i docenti nella realizzazione delle varie attività didattiche progettate, integrando la propria competenza con quella dei docenti, aiutandoli a mettere in pratica sistematicamente quello che sapevano fare e avevano deciso di fare, osservando e suggerendo nuove strade e nuove risorse da attivare al fine di migliorare il contesto osservato.

Un altro aspetto importante delle attività delle *tutor* è stata la raccolta di materiale e la condivisione della progettazione didattica prodotta dalle classi sperimentali attraverso una piattaforma web al fine di alimentare una comunità di pratiche professionali.

L'intervento delle *tutor* è stato un proficuo contributo alla realizzazione di pratiche didattiche inclusive che hanno portato anche alla rivalutazione del profilo e delle funzioni dell'insegnante di sostegno all'interno del consiglio di classe.

## 7. **Processi attivati e attività realizzate**

L'osservazione effettuata dalle *tutor* in aula dell'attuazione delle varie strategie inclusive, che ciascuna classe sperimentale ha applicato in modo diverso in base al contesto, ha portato alla raccolta di una documentazione dettagliata delle attività realizzate attraverso un diario di bordo e alcune schede di monitoraggio. Sono stati considerati inclusivi i seguenti sette elementi.

1. *Setting d'aula*: si fa riferimento ai cambiamenti strutturali nella disposizione degli arredi scolastici, indispensabili per il lavoro in piccoli gruppi, alla varietà degli spazi e degli ambienti di apprendimento.
2. *Laboratori*: ovvero attività che, a partire da un interesse degli alunni, prevedono progetti di apprendimento attivo e interdisciplinare su temi o problemi rilevanti, con orari flessibili e varietà di spazi, che responsabilizzano gli studenti e consentono loro di sviluppare spirito critico e creativo.

3. *Apprendimento cooperativo*: attività che prevedono forme di apprendimento, in coppia o in piccolo gruppo, organizzate secondo l'approccio specifico del *cooperative learning* e accompagnate da una gestione attenta della rotazione dei ruoli, del comportamento e del livello di rumorosità.
4. *Metacognizione*: attività di riflessione consapevole da parte degli alunni sul proprio stile cognitivo e sulle proprie modalità di apprendimento al fine di accrescerne l'efficacia. La metacognizione è stata anche utilizzata come autovalutazione da parte degli alunni rispetto al proprio modo di lavorare, sia in itinere che a fine attività.
5. *Educazione emotivo-relazionale*: attività strutturate di sviluppo di relazioni prosociali e di espressione positiva dei propri vissuti emozionali che contribuiscono a migliorare il clima di classe e favoriscono la motivazione all'apprendimento.
6. *Adattamento dei materiali*: modificazioni del materiale didattico per incontrare le diverse modalità di apprendimento degli alunni, tenendo sempre conto della composizione della classe e della presenza di alunni con BES e DSA.
7. *Tecnologie*: attività che utilizzano strumenti informatici quali computer, LIM o altri dispositivi e di software o applicazioni a favore di una didattica inclusiva, con la premura di indirizzare gli alunni a un uso consapevole delle TIC.

I report mensili delle *tutor*, derivati dai loro diari di bordo e dalle schede di osservazione, hanno permesso di avere un quadro rispetto al differente ricorso alle varie metodologie didattiche inclusive adottate nelle classi sperimentali.

La Tab. 1 riporta i dati di frequenza dell'utilizzo delle varie attività didattiche inclusive osservati dalle *tutor* durante le loro attività in aula.

Scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado					
Tipologie di attività didattiche inclusive	a.s. 2013-2014		Tipologia di attività didattiche inclusive	a.s. 2014-2015	
	V.A.	%		V.A.	%
Laboratori	238	26,9	Cooperative learning	253	27,0
Cooperative learning	192	21,7	Laboratori	228	24,3
Ed. metacognitiva	149	16,9	Modifica setting e materiali	182	19,4
Tecnologie	122	13,8	Ed. metacognitiva	113	12,1
Modifica setting e materiali	106	12,0	Tecnologie	103	11,0
Ed. emotivo-relazionale	77	8,7	Ed. emotivo-relazionale	58	6,2
<b>Totale</b>	<b>884</b>	<b>100</b>	<b>Totale</b>	<b>937</b>	<b>100</b>

Tab. 1 - *Tipologie di attività didattiche inclusive adottate nel corso delle osservazioni in classe.*  
 Fonte: Elaborazioni Fondazione Giovanni Agnelli su dati report mensili a cura delle tutor.

Come si può vedere, non vi sono significative differenze fra i due anni di sperimentazione. Gli elementi inclusivi maggiormente presenti nelle rilevazioni hanno riguardato la didattica laboratoriale e del *cooperative learning*, due format didattici che hanno permesso di esprimere al meglio la risorsa della compresenza didattica inclusiva dell'insegnante di sostegno e dell'assistente educatore. Tale prevalenza può essere frutto anche dell'enfasi posta, durante la fase di formazione, su queste due strategie didattiche che permettono di cambiare "visibilmente" il modo di lavorare e il processo di insegnamento-apprendimento. Nel secondo anno di sperimentazione si è, inoltre, osservato un incremento di modificazioni e differenziazioni dei *setting* di apprendimento che si sono estesi in spazi anche esterni all'aula e funzionali alle attività laboratoriali. Risulta, infine,

evidente, come anche riportato dalle *tutor* stesse ai docenti in fase di sperimentazione, la debole presenza di attività finalizzate esplicitamente allo sviluppo di competenze emotivo-relazionali mentre vi è un discreto uso di strategie metacognitive e delle tecnologie.

Il confronto tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado, che emerge dalla Tab. 2, indica anche come, benché *cooperative learning* e attività laboratoriali siano stati gli elementi inclusivi più utilizzati, abbiano incidenze diverse nei due gradi di scuola. In particolare, a differenza della scuola primaria che applica in maniera omogenea e ampia le varie dimensioni inclusive, la scuola secondaria si polarizza sulla didattica laboratoriale e cooperativa, per un 83% delle attività osservate nel primo anno di sperimentazione e quasi il 90% nel successivo, mentre attiva marginalmente le altre strategie inclusive.

	Scuola primaria %		Scuola secondaria di primo grado %	
	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015
	28,1	26,6	53,7	43,5
Laboratori	24,8	25,2	29,9	45,7
Tecnologie	16,6	13,8	7,5	4,3
Ed. emotivo-relazionale	12,6	13,6	3,0	-
Modifica setting e materiali	9,9	13,0	-	4,3
Ed. metacognitiva	8,0	7,9	6,0	2,2
Totale	100	100	100	100

Tab. 2 - *Tipologie di attività didattiche inclusive adottate: Scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado a confronto*  
 Fonte: Elaborazioni Fondazione Giovanni Agnelli su dati report mensili a cura delle tutor.

Dai report mensili delle due *tutor* è stato possibile anche estrapolare informazioni relative agli ambiti disciplinari che sono stati maggiormente interessati dalle attività atte alla promozione di una didattica più inclusiva. Come si può vedere dalla Tab. 3, le attività hanno avuto principalmente carattere interdisciplinare in entrambi gli anni di sperimentazione

e per entrambi i gradi scolastici. È interessante notare come, nella secondaria, siano le discipline di ambito storico-artistico-letterario quelle in cui è stata concentrata maggiormente l'attività didattica inclusiva, rispetto al preponderante ambito logico-matematico della primaria.

Scuola primaria					Scuola secondaria di primo grado				
Ambiti disciplinari	a.s. 2013-14		a.s. 2014-15		Ambiti disciplinari	a.s. 2013-14		a.s. 2014-15	
	V.A.	%	V.A.	%		V.A.	%	V.A.	%
Interdisciplinare	67	11,9	79	26,1	Interdisciplinare	16	27,6	6	11,3
Matematica e geometria	117	20,7	44	14,5	Storia e geografia	3	5,2	13	24,5
Italiano	91	16,1	49	16,2	Italiano	9	15,5	7	13,2
Storia e geografia	70	12,4	30	9,9	Arte, immagine, musica	8	13,8	4	7,5
Religione	66	11,7	14	4,6	Matematica e geometria	4	6,9	6	11,3
Inglese	32	5,7	26	8,6	Inglese	5	8,6	5	9,4
Scienze	43	7,6	19	6,3	Tecnologia	3	5,2	5	9,4
Tedesco	34	6,0	17	5,6	Tedesco	4	6,9	3	5,7
Arte, immagine, musica	33	5,8	15	5,0	Scienze	2	3,4	2	3,8
Educazione motoria	12	2,1	10	3,3	Educazione motoria	4	6,9	0	0
Totale	565	100	303	100	Totale	58	100	53	100

Tab. 3 - Principali ambiti disciplinari (o interdisciplinari) interessati dalla sperimentazione.  
Fonte: Elaborazioni Fondazione Giovanni Agnelli su dati report mensili a cura delle tutor.

## 8. Risultati della sperimentazione

I risultati dell'attività di valutazione derivano da un lungo percorso che ha accompagnato il progetto sperimentale in tutta la sua durata e che ha seguito approcci metodologici diversificati, sia di tipo quantitativo che qualitativo, al fine di poter meglio restituire il carattere complesso e multidimensionale degli obiettivi perseguiti e dei processi coinvolti. La valutazione dell'impatto dei due anni di sperimentazione del modello, che ha permesso, nel corso della stessa sperimentazione, di monitorare le attività *in fieri* e di ri-orientare, in particolare, quelle di formazione e accompagnamento, può essere ricondotta alle seguenti tre direttrici:

1. Survey comparative sugli alunni (con e senza BES), confrontando il gruppo sperimentale con quello di controllo attraverso analisi quantitative fondate sulle evidenze empiriche, con un approccio quasi-sperimentale.
2. Incontri di follow-up e focus group post-sperimentazione, con un'analisi qualitativa, basata su incontri e interviste, dei mutamenti rilevati dagli insegnanti nel clima di classe, nelle relazioni con i colleghi e gli alunni, nel ruolo dell'insegnante di sostegno e nelle metodologie didattiche adottate.
3. Valutazione di processo a cura delle *tutor*, con un'analisi qualitativa e quantitativa della programmazione e delle strategie

didattiche inclusive, delle forme organizzative adottate e delle attività svolte e rilevate nelle classi.

### 8.1. Risultati delle analisi quantitative

Grazie alle survey comparative sugli alunni sono stati misurati diversi aspetti riguardanti il loro profilo cognitivo ed evolutivo, in particolare:

- Apprendimenti degli alunni in italiano e matematica, attraverso prove di lettura e comprensione del testo (test MT: Cornoldi & Colpo, 2011) e prove sugli apprendimenti in matematica (test AC-MT: Cornoldi, Lucangeli & Bellina, 2012). Premettendo che i due gruppi, sperimentale e di controllo, non presentavano difformità in partenza rispetto a tali apprendimenti

non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo trattato e il corrispettivo gruppo di controllo: l'impatto della sperimentazione sugli apprendimenti dei gruppi classe è stato quindi neutrale. In termini di apprendimenti l'impatto è stato non significativo, anche se positivo (Monteverdi, 2016, p. 56).

- Competenze trasversali metacognitive, tra cui comportamento e strategie di studio, valutate tramite la batteria di test AMOS 8-15 (Cornoldi *et al.*, 2005), che valuta le convinzioni su di sé, le proprie strategie di studio e altre variabili metacognitive. Gli esiti indicano un impatto positivo sul gruppo sperimentale che si manifesta

in miglioramenti nell'approccio allo studio e, in particolare, nell'ambito delle "convinzioni" riferite alla plasmabilità e modificabilità di intelligenze e abilità. Gli alunni del gruppo sperimentale sembrerebbero aver accresciuto la consapevolezza dell'importanza di un adeguato approccio allo studio e del proprio potenziale cognitivo e conseguente autoefficacia, in termini evolutivi e dinamici (Monteverdi, 2016, p. 56).

- Coesione nella classe e atteggiamenti tra pari studiati attraverso questionari sociometrici (Cavalea & Rinaldi, 2003) e conseguentemente analizzati e rappresentati con i sociogrammi di Moreno. I risultati emersi sono contrastanti. Da un lato, gli alunni con BES sono significativamente impopolari, in particolar modo quelli con disabilità certificata e cittadinanza non italiana, e questa rilevazione è comune a entrambi i gruppi. Tale atteggiamento si è lievemente attenuato, a seguito della sperimentazione, nelle classi sperimentali per quanto riguarda le scelte di coinvolgimento nei lavori di gruppo degli alunni con BES, che vengono scelti più frequentemente, soprattutto nella scuola secondaria. Si è anche riscontrato un significativo impatto positivo sulla dinamicità delle relazioni all'interno delle classi trattate, che si sono modificate più frequentemente di quanto osservato in quelle di controllo. Nel corso dei due anni di sperimentazione, inoltre, la rete di accettazione tra tutti gli alunni si è infittita maggiormente nelle classi sperimentali. Il numero di alunni con BES che sono rimasti "isolati", sia a livello scolastico che extra-scolastico - nel caso delle attività extra-scolastiche, non sono state riscontrate differenze significative tra il gruppo sperimentale e quello di controllo - è diminuito, anche se in maniera moderata, nelle classi trattate, soprattutto in quelle della secondaria di primo grado.
- Apprendimenti negli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104 del 1992 ai quali sono state somministrate le scale di Vineland per il comportamento adattivo (Sparrow, Balla & Cicchetti, 2003), uno strumento che valuta i livelli di autonomia personale, comunicazione, competenze sociali, competenze psicomotorie, abilità cognitive, etc. I risultati mostrano un leggero impatto positivo, statisticamente significativo, in riferimento alle aree della socializzazione e, in parti-

colare, nelle capacità di adattamento e di rispetto delle regole sociali.

In aspetti come adeguarsi con maggiore facilità al cambiamento, utilizzare le buone maniere e scusarsi opportunamente, controllare i propri impulsi e mostrare un maggiore senso di responsabilità e un'attenzione sociale appropriata, gli alunni con BES del gruppo trattato hanno registrato a fine sperimentazione dei progressi superiori a quanto osservato nel gruppo di controllo (Monteverdi, 2016, p. 58).

## 8.2. Risultati delle analisi qualitative

Gli incontri di follow-up con gli insegnanti coinvolti e l'analisi delle relazioni da parte delle *tutor* dopo ogni visita alle scuole sperimentali hanno permesso di rilevare il carattere inclusivo del percorso proposto. Gli elementi considerati inclusivi ai fini dell'analisi qualitativa, ai quali è stato attribuito un punteggio pari a uno per la registrazione del grado di inclusività delle progettazioni attivate, sono relativi a: adattamento dei materiali, setting d'aula, organizzazione di attività cooperative, attivazione di laboratori, utilizzo di tecnologie applicate alla didattica, presenza di riflessione metacognitiva, educazione emotivo-relazionale.

Per quanto riguarda i laboratori e le attività in piccolo gruppo svolte in maniera continuativa, ma non in presenza delle *tutor*, è stata predisposta una scheda che ha permesso, nell'arco dei due anni di sperimentazione, di rilevare un cambiamento rapportabile a quello rilevato dalle ore di osservazione effettuate in classe dalle *tutor*.

I risultati dell'analisi dei dati raccolti dalle osservazioni e dalle schede fanno emergere alcuni aspetti importanti:

- tra gli insegnanti si è creato un clima positivo di maggiore conoscenza, collaborazione tra colleghi e coesione professionale, un elemento importante al fine non solo di progettare e realizzare insieme attività didattiche, ma anche di affrontare e risolvere assieme situazioni difficili in classe;

- è aumentata la consapevolezza negli insegnanti circa la complessità e varietà dei bisogni di apprendimento e di relazione degli alunni, il che ha permesso, di riflesso, un'acquisizione di maggior autonomia e responsabilità negli alunni stessi;
- si è introdotta la messa in pratica di metodologie didattiche inclusive, in parte già note, ma con maggiore efficacia e competenza;
- è emersa l'importanza del ruolo delle *tutor*, considerate da molti insegnanti come la variabile di impatto maggiore rispetto alla formazione e che ha permesso, dato l'accompagnamento concreto e sistematico, la realizzazione dei cambiamenti riscontrati nelle classi;
- la codocenza qualificata con l'insegnante di sostegno, fondata su una coprogettazione paritaria e sistematica delle attività, ha permesso la realizzazione di una didattica inclusiva e ha facilitato la realizzazione delle attività laboratoriali e di gruppo cooperativo;
- il vissuto di isolamento degli insegnanti di sostegno è stato sostituito da una positiva interscambiabilità dell'insegnante di sostegno, che può seguire gli alunni con disabilità ma che può anche essere coinvolto paritariamente nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche per una maggiore uniformità e omogeneità dell'offerta didattica;
- la forte divisione tra la figura dell'insegnante curricolare e dell'insegnante di sostegno si è attenuata solo nei casi in cui, già da anni, si era sperimentato il sostegno con un aumento delle ore di insegnamento in classe. Negli altri casi è rimasta molto radicata.

## 8.3. Risultati delle valutazioni di processo

Il ruolo delle *tutor* nelle classi sperimentali è stato quello di orientare i docenti in merito alla didattica inclusiva, sostenere la

progettazione e la programmazione didattica, supportare nella soluzione di situazioni o comportamenti problema, osservare e monitorare le attività programmate durante il loro svolgimento in classe, tenere un rapporto costante con i consigli di classe, rilevare e documentare i dati rispetto all'intero processo. Al fine di assolvere questo ultimo compito, in particolare, le *tutor* hanno utilizzato vari strumenti per raccogliere sistematicamente informazioni quantitative e qualitative rispetto a le ore di programmazione, le ore di attività in aula, le varie tipologie di attività didattiche inclusive, gli ambiti disciplinari coinvolti, le dinamiche interne ai consigli di classe, le relazioni tra i vari soggetti in gioco (ad esempio, assistenti educatori, dirigenti, familiari, etc.) e le modalità organizzative adottate.

Da quest'analisi sono emersi i seguenti risultati:

1. del supporto dato dalle *tutor*, gli aspetti valutati come strategicamente più rilevanti sono stati la programmazione collegiale e le osservazioni dirette in aula che, assieme alla qualità dell'interazione tra *tutor* e docenti, si sono rivelati di fondamentale importanza per la buona riuscita della sperimentazione;
2. nell'implementare strategie didattiche inclusive, le strategie maggiormente riscontrate dalle valutazioni dirette sono state il *cooperative learning* e la didattica laboratoriale, con valori del 90% nella scuola secondaria e del 50% nella primaria;
3. per entrambi i gradi scolastici si è ricorso principalmente ad attività di tipo interdisciplinare soprattutto per quanto riguarda la didattica progettuale e laboratoriale;
4. la condivisione, da parte dei dirigenti, dei valori dell'inclusione è stata strategica all'innovazione didattica e ha portato a conseguenti interventi di motivazione e supporto alla sperimentazione;
5. la gestione di tempi distesi e la disponibilità di vari spazi nella scuola ha reso possibile differenziare le attività didattiche.

## 9. Discussione e spunti di riflessione

In conclusione, crediamo si possa sostenere la fattibilità e l'utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno in ottica di una "didattica universale", efficace ed equa.

Grazie alla valutazione dell'impatto del modello applicato, si possono desumere i punti di forza della sperimentazione che andrebbero sempre tenuti in considerazione nel momento in cui si volesse riproporre un progetto di questo tipo; la loro assenza, infatti, nei rari casi in cui è stata riscontrata, ha pregiudicato il buon esito della sperimentazione:

- tempi e risorse adeguate da dedicare alla costruzione del consenso preliminare all'avvio della sperimentazione;
- definizione di una prolungata attività di informazione, sensibilizzazione e coinvolgimento di dirigenti e docenti coinvolti;
- definizione accurata delle classi che potrebbero partecipare alla sperimentazione, in base al censimento degli alunni;
- condivisione dei valori dell'inclusione e della didattica inclusiva;
- promozione, da parte dei dirigenti scolastici, di un atteggiamento collaborativo negli insegnanti, sia in sede di consiglio di classe, che nel confronto quotidiano con i colleghi e i *tutor*;
- promozione di un atteggiamento aperto e disponibile al monitoraggio e all'accompagnamento in fase di sperimentazione;
- promozione di una formazione efficace e continua;
- promozione, ove possibile, di una stabilità, in termini di composizione, dei docenti coinvolti nei gruppi sperimentali;
- promozione dell'idea di insegnante di sostegno come figura trasversale e indispensabile alla classe;
- messa a disposizione di strutture e infrastrutture scolastiche adeguate per l'attuazione della didattica inclusiva.

Considerando il quadro complessivo dei risultati emersi, possiamo trarre alcuni spunti

di riflessione e alcune indicazioni che potranno aiutare, in futuro, ad applicare il modello valutato, a meglio comprendere, collegialmente, le necessità e le difficoltà di contesti scolastici eterogenei e, più in generale, a sviluppare il processo di inclusione.

Per quanto riguarda i risultati di apprendimento degli alunni, sarà necessaria un'ulteriore valutazione empirica dell'ipotesi che una didattica fortemente inclusiva possa produrre risultati significativamente superiori anche negli apprendimenti disciplinari. Avendo, poi, rilevato un esito positivo nell'ambito di alcune competenze metacognitive, sarebbe interessante valutare i risultati di una simile sperimentazione anche su altre competenze metacognitive, quali le capacità di *problem solving* e la pianificazione in piccolo gruppo.

Rispetto alla formazione di competenze inclusive nei docenti, indispensabili per il raggiungimento di livelli sempre più alti di inclusività, la sfida rimane quella di passare dalla semplice conoscenza di strategie didattiche inclusive a una loro effettiva applicazione su scala sempre più ampia. A tal fine sono fondamentali, da un lato, il ruolo del *tutor* che supporta gli insegnanti in questo percorso evolutivo, aiutandoli a superare inerzie e paure, dall'altro la disponibilità dei colleghi alla codocenza. Fondamentale è, naturalmente, anche il supporto istituzionale a tali forme di didattica inclusiva che deve emergere dal Piano Annuale per l'Inclusività e dall'impegno concreto del dirigente scolastico.

La realizzazione di forme di formazione in servizio è di importanza strategica per valorizzare le potenzialità e la soggettività psicopedagogica e didattica dei docenti che affrontano insieme un comune percorso di sviluppo professionale. Una formazione collegiale, infatti, incrementa notevolmente la conoscenza reciproca e la sintonia tra colleghi, che, come è emerso dai risultati, rappresenta un valore aggiunto fondamentale per la progettazione interdisciplinare e per affrontare in modo coerente e coeso le situazioni particolarmente difficili.

Grazie a un costante lavoro di tipo relazionale incoraggiante e all'autorevolezza tecnica, dimostrata sul campo con la pratica in aula, la presenza operativa delle *tutor* non ha suscitato alcuna reazione di rigetto o di conflitto da parte degli altri insegnanti e ha permesso di superare positivamente le poche resistenze inizialmente riscontrate. In ottica di un'eventuale evoluzione dell'insegnante di sostegno non solo in insegnante curricolare, bensì, in minor parte, anche in *tutor* itinerante nelle reti di scuole, questo aspetto aiuta a definire un profilo di competenze relazionali, empatiche, comunicative e di *problem solving* interpersonale che va a completare il quadro di competenze tecniche, progettuali e didattiche del *tutor*. In particolare, i *tutor* dovranno essere esperti di didattiche inclusive e non primariamente delle diverse forme di disabilità, pena il rischio di una delega specialistica e di una separazione dei percorsi didattici. Oltre a ciò, i *tutor* dovranno essere in grado di attivare le "risorse latenti" della scuola, utilizzando le risorse già presenti nelle classi e la professionalità inespressa dei docenti curricolari, dovranno supportare la collaborazione tra i docenti e aiutare a superare le incomprensioni tra colleghi, dovranno fornire gli strumenti per una documentazione adeguata delle pratiche didattiche al fine di renderle disponibili per tutto il corpo insegnanti.

Sviluppi futuri della ricerca potrebbe essere quelli relativi a una sua riproposizione nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole secondarie di secondo grado, alla valutazione del suo impatto in termini finanziari - dato che, nei due anni di sperimentazione, l'impegno complessivo è stato maggiore ma, con la trasformazione di parte degli attuali insegnanti di sostegno in *tutor*, il sistema avrebbe a disposizione, a parità di ore, molte più risorse per l'inclusione - al coinvolgimento dei familiari e della comunità locale, all'organizzazione delle istituzioni scolastiche che promuovono l'inclusione, e così via.

## Bibliografia

- Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (a cura di) (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Cavalea, G., & Rinaldi, M. (2003). *Sociogramma dei gruppi. Software per la somministrazione, l'analisi dei dati e l'interpretazione*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (2011). *Prove di Lettura MT-2 per la scuola primaria*, Firenze, Giunti O.S.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C. & Meneghetti, C. (2005). *Test AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Lucangeli, D., & Bellina, M. (2012). *AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi, nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2014). *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*. In «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 10-20.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (a cura di) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione, prima edizione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Giani, G., & Fasce, P. (2015). *Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della Proposta di Legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista*. In D. lanes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson, pp. 175-191.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2014). *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*. In «Italian Journal of Special Education Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 35-54.
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Canevaro, A. (a cura di) (2015a). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica (nuova edizione). 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Canevaro, A. (a cura di) (2015b). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Cramerotti, S. (a cura di) (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching, seconda edizione*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Demo, H. (2015). *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia*, Trento: Erickson, pp. 101-123.
- lanes, D., & Tomasi, J. (a cura di) (2015). *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?* Idee e documenti dal 10° Convegno Erickson «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» Rimini, 13-14-15 novembre 2015. Disponibile su: [http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/wp-content/uploads/2015/11/Insegnanti-di-sostegno\\_590-1075-3.pdf](http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/wp-content/uploads/2015/11/Insegnanti-di-sostegno_590-1075-3.pdf) (ultimo accesso: 18/04/16).
- lanes, D. (a cura di) (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*. Trento: Erickson.
- Monteverdi, A. (a cura di) (2016). *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con bisogni educativi speciali*. Report di restituzione. Working Paper 1/2016 di IPRASE.
- Nes, H., Demo, H., & lanes, D. (2017). *Inclusion at risk? Pull out phenomena in inclusive School System: The Italian and the Norwegian experience*, In «International Journal of Inclusive Education».

- Nocera, S. (2015). *Il diritto alla partecipazione scolastica. Normativa e giurisprudenza per la piena partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*. Vicalvi (FR): Key Editore.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A., & Cicchetti, D.V. (2003). *Vineland Adaptive Behavior Scales. Intervista-Forma completa*. Firenze: Giunti O.S.
- Tonelli, D., Santuliana, R., & Sighel, L. (2015). Percorso sperimentale trentino di accompagnamento degli insegnanti nell'inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Appendice n. 4. Trento: Erickson, pp. 231-244.
- Vianello, R., & Di Nuovo, S. (a cura di) (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.