

LA FORMAZIONE ALL'INCLUSIONE DEGLI INSEGNANTI DI SOSTEGNO CON WIKI E FORUM

SUPPORTING TEACHER TRAINING FOR INCLUSION WITH WIKIS AND WEB-FORUMS

Ottavia Albanese, Giovanna Conenna, Barbara De Marco, Andrea Garavaglia, Livia Petti,
Loredana Mercadante, Lorenzo Calligaris, Tiziana Aloisi | Università degli Studi di Milano Bicocca
✉ Piazza dell'Ateneo Nuovo 1, 20126, Milano | ottavia.albanese@unimib.it

Sommario La formazione degli studenti che si specializzano per diventare insegnanti di sostegno è finalizzata a favorire lo sviluppo di un approccio inclusivo. Nel presente studio si analizza un'esperienza di tirocinio in cui ci si è avvalsi delle tecnologie Wiki e Forum per favorire un approccio collaborativo. È stata condotta un'analisi categoriale sulle relazioni degli studenti per rilevare gli indici di inclusione presenti. I dati hanno evidenziato un largo utilizzo di tali parametri.

PAROLE CHIAVE Inclusione, formazione degli insegnanti, e-learning, wiki, web forum.

Abstract Training student-teachers to become specialized support teachers for classroom inclusion entails adoption of an inclusive approach. In this light we conducted a training initiative that made use of wiki and web-forum tools as a means to promote a collaborative approach. In this study we performed a categorical analysis of students' reports on the experience, identifying inclusion indexes. The collected data reveal wide-scale use of these inclusion parameters.

KEY-WORDS Inclusion, teacher education, e-learning, wiki, web forum.

DISABILITÀ E INCLUSIONE

I fondamenti teorici e metodologici, le ricerche sul campo e gli strumenti che fanno riferimento alle problematiche della disabilità e dell'inclusione devono tenere presente la classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute per bambini e ragazzi¹ elaborata dalla Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2007). Tale classificazione presenta un cambiamento importante nel modo di porsi di fronte alla disabilità: quando ci si riferisce ad un disturbo strutturale o funzionale, esso deve essere rapportato sempre ad uno stato considerato di salute. Questa prospettiva tiene conto delle condizioni proprie dell'individuo, ma anche di quelle derivanti dal mondo esterno. Ciò significa parlare in positivo di funzioni, strutture, attività, partecipazione e non solo quindi di impedimenti, disabilità, handicap. L'insegnante, quindi, rifiuta la visione di un deficit costante e irreversibile dello sviluppo dell'allievo e postula un'intelligenza educabile che si costruisce nella relazione. Al centro di questa prospettiva l'azione educativa, sviluppata e sostenuta dall'educatore, tiene in considerazione le condizioni proprie dell'individuo e del contesto in cui si trova.

Per l'inclusione intesa in tal senso è cruciale l'apporto della scuola e degli insegnanti che, in una prospettiva metacognitiva, assolvono il compito di mediatori di tale processo assumendo le funzioni di *scaffolding* (supporto), *tutoring* (tutoraggio) e *monitoring* (monitoraggio) nell'interazione. Un atteggiamento siffatto può essere messo in atto da un insegnante che vuole avvalersi dei dati rilevati nella situazione reale, che attinge alla prospettiva metacognitiva capace di cogliere le dinamiche processuali interne per portarle all'esterno al fine di condividerle, che riflette sul proprio funzionamento interno e quello altrui e che apprende la regolazione di questo funzionamento nell'interazione (Albanese, Doudin e Martin, 2003). Queste azioni possono essere favorite attraverso la riflessione e la ricostruzione retrospettiva dei percorsi compiuti, attraverso la discussione, attraverso le tecnologie informatiche.

L'inclusione è rappresentata, quindi, da due o più parti che entrano in relazione superando i confini e/o i conflitti. In questo senso tutte le agenzie formative partecipano alla vita scolastica rimuovendo ogni ostacolo che possa limitare l'apprendimento e il successo scolastico di tutti e di ciascuno, alunni diversamente abili compresi, divenendo ciascuna un soggetto in interazione con le altre (Medeghini *et al.*, 2009).

Una piena inclusione si ha quando una scuola è capace di rispondere adeguatamente alle diversità

individuali di tutti gli alunni (Ianes, 2009; Dovigo, 2007; Fornasa e Medeghini, 2003). In questa ottica la scuola si configura come un'entità aperta al cambiamento, che si pone domande che la portano ad una continua revisione dell'organizzazione, valorizzando tutte le figure professionali che prendono parte alla vita della scuola (Booth e Ainscow, 2002).

L'insegnante specializzato per il sostegno all'inclusione delle disabilità è assegnato alla classe e non all'alunno, poiché l'azione di inclusione è compito di tutti gli operatori del sistema scolastico di cui egli fa parte, con l'obiettivo di attivare, facilitare e rendere possibile una positiva collaborazione di tutti gli alunni nella classe in relazione ai percorsi di apprendimento. In tal senso si può parlare di includere lo stile del bambino nel modo di predisporre un tipo di materiale, un contesto, una situazione per un'attività che può essere realizzata secondo le condizioni in cui si trova il soggetto in quel contesto e che è necessariamente pensata dall'insegnante. È quest'ultimo che legge nell'azione agita dal soggetto-attore i processi e le intenzioni ad essa sottesi, raccoglie i dati e riflette insieme a lui su quanto è avvenuto per poterlo supportare e potenziare, monitorandone i progressi.

La legge italiana per la formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno all'inclusione delle disabilità prevede un percorso di formazione specifico². L'Università di Milano Bicocca, in collaborazione con le scuole del territorio che forniscono gli insegnanti supervisor ed accoglienti, attua un percorso di formazione per gli insegnanti delle scuole secondarie, già specializzati in una classe di insegnamento (Albanese, 2006) ed un percorso per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria laureati in Scienze della Formazione Primaria (Albanese e Mercadante, 2010).

La formazione per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria è realizzata attraverso un percorso di "Attività Didattiche Aggiuntive per l'inclusione degli alunni in situazione di disabilità" (ADA), ha l'intento di preparare insegnanti capaci di svolgere la loro funzione di mediatori nel contesto classe, tenendo presenti le indicazioni dell'ICF-CY e l'approccio metacognitivo.

Il percorso si articola in 400 ore di frequenza così ripartite:

- Corsi per un totale di 240 ore (4 annualità o semestralità equivalenti) di psicologia e psicopatologia dello sviluppo, di pedagogia speciale, di didattica speciale e legislazione sco-

1 Tale classificazione viene identificata nella letteratura internazionale con l'acronimo ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth).

2 Articolo 14 comma 3 della legge 5 febbraio 1992 n.104 e Decreto Ministeriale del 26 maggio 1998 "Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario".

lastica, di psicopedagogia dell'apprendimento scolastico.

- Laboratori per un totale di 80 ore suddivise in 20 ore di area psicologia, 20 ore di area comunicazione, 20 ore di area psicopedagogia, 20 ore di area handicap.
- Tirocinio per un totale di 80 ore, guidato dai supervisori e con la stesura di una tesi finale per favorire nei corsisti un'attività di riflessione in gruppo orientata all'inclusione.

Obiettivo del percorso è preparare figure professionali *incluse*, che attivino un circolo virtuoso che le porti a promuovere lo stesso processo di inclusione negli studenti da loro seguiti (Albanese e Mercadante, 2010; De Marco *et al.*, 2010). Ciò può avvenire solo se si sottolinea l'importanza di un approccio collaborativo e critico nella progettazione delle attività didattiche, che, a nostro avviso, può essere favorito dalle tecnologie collaborative per offrire agli studenti un luogo di costruzione di saperi personali e professionali che permettano di riflettere sul proprio modo di interpretare l'insegnamento e per far emergere tra l'altro saperi pratici e specifici, metodologici e disciplinari. Ciò permetterà al futuro insegnante di sostegno di affrontare con ragionevole padronanza le situazioni didattiche, per loro natura alquanto imprevedibili (Frigerio, 2004).

Il 4 agosto del 2009 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha pubblicato le "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", con l'obiettivo di "migliorare il processo d'integrazione degli alunni con disabilità" parlando, nella parte terza del documento, della "Dimensione inclusiva della scuola".

IL TIROCINIO NEL PERCORSO FORMATIVO ADA ALL'UNIVERSITÀ MILANO BICOCCA. UNO STUDIO EMPIRICO

Ideare un progetto disciplinare per competenze

Un progetto disciplinare per competenze affonda le sue radici nel presupposto di una scuola autonoma che prepari lo studente, offrendogli curricula aperti e dinamici e una didattica inclusiva e di potenziamento, il cui esito è la consapevolezza e la gestione degli apprendimenti e delle competenze da parte di ogni alunno (Albanese e Mercadante, 2010). Un paradigma che si avvale della costruzione sociale di un sapere epistemologico scientifico che assegna ad ogni studente il ruolo di ricercatore-lavoratore della conoscenza, capace di mobi-

litare nei contesti reali le competenze possedute in forma autonoma e autodeterminata.

In tal senso i tirocinanti sono invitati a progettare un inter-

vento didattico disciplinare, basato sulle osservazioni fatte in situazione di apprendimento dell'alunno diversamente abile. È questo un modo di prendere atto di ciò che il bambino sa fare nel contesto sociale per formulare una ipotesi progettuale disciplinare aperta e generatrice di idee innovative (Cacciamani e Giannandrea, 2004). Bisogna superare la visione di un soggetto considerato "normale" per un soggetto composito e costantemente mutante che non può essere collocabile in uno schema lineare, per cui è necessario pensare a percorsi progettuali ricorsivi e autoregolati ove ogni soggetto può dare forma alla propria soggettività, variandone la composizione (Finzi, 2008).

Nel tirocinio, gli studenti, partendo dalle osservazioni fatte per rilevare le competenze dell'allievo, possono scoprire che anche il soggetto diversamente abile è capace e che "essere di sostegno" vuol dire condividere e potenziare, nell'interazione in classe, le competenze di ciascuno per veicolare insieme verso le competenze disciplinari, secondo la logica dell'Area di Sviluppo Proximale (Vygotskij, 1990). Se ogni alunno ha proprie risorse peculiari e distintive, allora il diversamente abile non deve essere visto come il destinatario di uno specifico intervento, ma come un soggetto in grado di esercitare scelte autonome in spazi relazionali e di apprendimento predisposti per la condivisione delle idee progettuali, secondo la logica della personalizzazione. L'insegnante e l'insegnante di sostegno, nell'ottica sociale, costruttiva e metacognitiva, concorrono a far emergere le diversità visibili nei percorsi personali, che sono di arricchimento per tutti, docenti compresi. In tal senso la cultura scolastica può incontrare ed accogliere le esigenze di ogni alunno, e non far adeguare ogni alunno alla cultura scolastica.

Un'altra grande questione è la prefigurazione soggettiva dell'insegnante sul proprio sapere disciplinare, su quale sia il nucleo fondante della propria area disciplinare³ e quali siano i modelli disciplinari e di apprendimento di riferimento.

L'invito a formulare un'ipotesi di lavoro sulla base dei dati rilevati nelle osservazioni fatte in contesto disciplinare, intende promuovere una riflessione, secondo la logica del curriculum personalizzato degli apprendimenti e delle competenze (Varisco, 2004). Ecco che l'ipotesi non solo nasce dalle convinzioni personali del docente, relative a un quadro culturale disciplinare e sull'apprendimento, ma si avvale anche della ricerca del nucleo fondante della disciplina e dei modelli che determinano la struttura di questo sapere per farli dialogare quali oggetti dell'insegnamento. Questa idea progettuale basata sui nuclei fondanti abbatte anche le barriere fisiche e culturali che separano una classe d'insegnamento dall'altra: il nucleo disciplinare è lo stesso per la prima piuttosto che per la quinta, cambiano

³ Decreto Ministeriale "Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, settembre 2007 e Decreto Ministeriale n. 139 del 2007 "Il nuovo obbligo d'istruzione: cosa cambia?" per la scuola secondaria.

soltanto le modalità di approccio e i saperi posseduti dagli attori e le relative interazioni.

Nell'ambiente on line, condividere con i pari il proprio punto di vista relativo al sapere disciplinare vuol dire argomentare alla luce di riferimenti teorici, grazie all'intervento del supervisore che misura i suoi pareri esperti, che riposiziona le problematiche senza mai dare risposte. Queste azioni sono fondamentali per permettere al tirocinante l'avvio di interazioni/interrogazioni con i pari, decentrandosi e avviandosi alla scoperta di un sapere scientifico condiviso e collegiale costruito nell'appartenenza al gruppo, come dovrebbe succedere nei consigli di classe.

Tale sapere è fatto di scoperte ma anche di frustrazioni nella continua costruzione di nuovi significati, filtrati attraverso percezioni, pensieri e sentimenti individuali, in una prospettiva multidirezionale (Finzi, 2008).

Comprendere le valenze del progetto disciplinare per competenze vuol dire avere come paradigma di riferimento la relazione di formazione-apprendimento tra docente e studente secondo una logica olistico-sistemica inclusiva. Si genera così un contesto di apprendimento nell'ambito del quale docente e alunni co-progettano e possono esplicitare la propria idea sollecitata dalla proposta del docente e dove ciascuno si assume la responsabilità del proprio e altrui apprendimento e la costruzione di un sapere disciplinare.

Tale sapere mostra la competenza disciplinare in azione e quindi diventa oggetto da monitorare e certificare.

Vanno elaborati indicatori per orientare la valutazione riflessiva di un docente di sostegno, capace di attivare pensieri figurativi, conoscenze procedurali e pensieri narrativo-proposizionali (Beattie e Shovelthorn, 1999), e un'intenzione alla cooperazione, secondo la reciproca conoscenza delle intenzioni comunicative (Levinson, 1983).

Tutto quanto sopra detto attribuisce al docente la capacità di "includersi" nel gruppo-classe per assolvere ai compiti di *scaffolding*, *tutoring* e *mentoring* nella costante interazione dialogica.

Il percorso didattico del tirocinio ADA

Gli attori direttamente coinvolti nel percorso didattico del tirocinio sono tre: i tirocinanti, i supervisori - ovvero insegnanti che svolgono il ruolo di conduttori dei gruppi - e i mentori, specializzati ADA che affiancano nella parte online e in presenza i supervisori intervenendo a seconda delle necessità che di volta in volta si manifestano. Ulteriori figure intervengono nel percorso formativo, giocando un ruolo significativo in modo indiretto: gli studenti delle classi rispetto ai quali tutti i progetti vengono pensati, progettati e ridiscussi, e i docenti-tutor delle scuole ospitanti.

Le azioni all'interno del tirocinio si sono sviluppate in tre diversi contesti:

- nell'aula universitaria, durante gli incontri in presenza nelle plenarie;
- nella classe assegnata allo studente per lo svolgimento del tirocinio;
- on line, nell'ambiente per l'apprendimento in rete e in modo più specifico negli spazi dedicati alla scrittura collaborativa (*wiki*) e alla discussione in gruppo (*forum*).

L'aula universitaria è stato il luogo utilizzato per impostare i cambiamenti relativi a ciascuna fase di lavoro. La classe, dove ciascuno studente ha svolto il tirocinio, è stato il luogo dell'osservazione e della sperimentazione degli apprendimenti, dove mettere alla prova le abilità conseguite dopo averle impostate nell'aula universitaria. Allo studente è stato chiesto di osservare le situazioni educative, servendosi dei saperi e delle abilità che gli derivano dall'esperienza dei corsi e del *know-how* precedentemente acquisito (Kanizsa, 2004).

La rete è stato il luogo che ha permesso la continuità didattica tra i vari momenti in presenza, ed è stata caratterizzata dall'uso di metodologie meta-riflessive e dalla produzione attiva dei contributi da parte degli studenti, anche attraverso lo scambio reciproco nell'ottica di una fruttuosa co-costruzione di senso sulle diverse esperienze di tirocinio narrate dai partecipanti.

Le interazioni in rete tra gli attori si sono avvalse principalmente di due strumenti on line: il *wiki* e il *forum*.

Il *wiki* è uno strumento codificato come spazio di scrittura collaborativa strettamente connesso alle fasi del processo didattico (osservazione-riflessione-sperimentazione). Il riferimento specifico è "a come si scrive quella cosa in quel momento e perché".

Il *forum* è inteso come spazio di sintesi del processo didattico. Il riferimento specifico è al fine-esito di tutto il processo. Esso è uno spazio on line di interazione asincrona nel quale più soggetti inviano messaggi in relazione alle tematiche proposte. I messaggi permangono nel tempo, quindi il mezzo si presta ad un approfondimento dei temi, oltre che ad uno scambio di idee e opinioni. Per descrivere il funzionamento dei forum, si ricorre a metafore diverse, come quella della piazza e della bacheca. Ciascuna, da sola, risulta però incompleta. Se la piazza recupera la dimensione pubblica dello scambio, richiama il suo essere luogo di incontro e la possibilità di attivare scambi comunicativi uno-a-molti, molti-a-molti, la bacheca evidenzia gli aspetti di asincronicità e di visibilità di questo scambio.

I due strumenti richiamano la necessità di restituire la natura degli atti comunicativi sia dal punto di vista processuale che da quello intenzionale. Essi

possono fornire all'analisi gli elementi legati alla situazione e alla sua pragmatica nel momento in cui il processo didattico si trasforma da comunicazione di una descrizione o di una riflessione ad una comunicazione basata sull'azione dialogica, dove è l'atto di confronto e di interazione tra più soggetti a prevalere.

In altre parole, il *wiki* è stato predisposto e proposto come uno strumento di scrittura a più mani (Finì 2006; Garavaglia e Ferrari, 2006), dove gli autori, per potere arrivare al prodotto finale (il testo), devono partecipare ad un processo di negoziazione da attuare nel *forum*. Il processo di negoziazione si risolve sostanzialmente in una forma di collaborazione o cooperazione dove il discorso è la parte fondante del processo e il testo (o meglio ogni sua parte) il prodotto. La scelta di impostare gli strumenti on line in questo modo è derivata da una sperimentazione preliminare attuata nell'anno accademico 2008/2009 (Garavaglia e Petti, 2010) dove era emerso che, mentre le diverse tipologie di testo trovano coerenza rispetto alle caratteristiche del *wiki*, le tipologie riflessive-interpretative e riflessive-argomentative ben si adattano al *forum* (Della Casa, 1994).

L'intero percorso didattico del tirocinio ADA si è articolato in tre fasi:

- l'osservazione in classe;
- la formulazione di ipotesi personali con relativa discussione in sottogruppo effettuata on line;
- le sperimentazioni in classe.

Fase 1. *L'osservazione in classe*

I corsisti, dopo aver svolto con il proprio supervisore e il proprio gruppo l'incontro in presenza e aver condiviso alcuni dei concetti teorici fondamentali utili per svolgere il tirocinio, entrano a scuola e osservano il bambino in classe.

Al termine dell'osservazione in aula gli studenti utilizzano il *wiki* per inserire la propria osservazione. I colleghi e i mentori commentano le osservazioni dei corsisti con lo scopo di far emergere le competenze possedute dall'alunno diversamente abile; in base a queste e ai commenti ricevuti è possibile procedere formulando le ipotesi di intervento.

Fase 2. *La formulazione di ipotesi e la discussione in sottogruppo*

I corsisti in presenza vengono divisi in sottogruppi in base all'area tematica di interesse.

Il *forum* diviene in questa fase lo strumento tecnologico dominante: ciascuno studente, insieme ad un mentore e al supervisore, discute e propone delle ipotesi di attività. I corsisti, in presenza, esplicitano l'ipotesi su cui pensano di lavorare, ipotesi che aggrega l'interesse di altre persone, da cui nascono gruppi di interesse che dibattono sul senso dell'ipotesi nel *forum*. Insieme si stabilisce

come arrivare a sperimentare le ipotesi, ciascuno nel proprio ambito scolastico, e come definire un protocollo di valutazione da utilizzare per l'attività svolta in classe.

Fase 3. *La sperimentazione in classe dell'ipotesi di lavoro*

Ciascun tirocinante sperimenta in classe con i bambini l'ipotesi di lavoro; al termine viene attuata la co-autovalutazione.

In questa fase vengono utilizzati parallelamente *wiki* e *forum*. Ogni tirocinante descrive nel *wiki* i processi e gli esiti della propria sperimentazione e le riflessioni ad essa relative; i colleghi arricchiscono gli scritti con riflessioni e commenti.

I sottogruppi vengono cambiati per trasformarli in sottogruppi omogenei per interesse. A questo punto ciascun corsista riprogetta l'attività e attua una seconda sperimentazione in base alla sua riprogettazione. In seguito egli descrive nel *wiki* la seconda sperimentazione e la integra con le riflessioni finali. Ciascun tirocinante compila il questionario di autovalutazione e in aula, durante l'ultimo incontro in presenza, discute con gli altri i risultati, formulando e presentando sulla base della compilazione del questionario la propria auto-valutazione ai compagni.

La costante collaborazione per la co-progettazione e la valutazione degli interventi didattici strutturata in fasi successive ha permesso ad ogni momento formativo di essere legittimato dal precedente per ricercare successive ipotesi educative ricche di senso e di significato per l'autentica, armonica integrazione funzionale delle esperienze e degli apprendimenti compiuti dallo studente (Calidoni, 2003).

Il senso di tale lavoro emerge in ultima istanza nella fase che chiude il percorso didattico: la stesura della relazione finale da parte di ciascun tirocinante come luogo dove il singolo deve riportare e dare senso all'ipotesi di intervento didattico, ai commenti, ai confronti e alle problematiche emerse nel *wiki*. All'interno di tale relazione è possibile ricostruire il percorso di co-progettazione portato avanti dal singolo in interazione con tutti gli attori del percorso.

Metodi e strumenti dello studio empirico

Il presente studio si riferisce al tirocinio realizzato nell'anno accademico 2009/2010. Sono stati rilevati gli elementi caratterizzanti l'inclusione attraverso l'analisi categoriale del contenuto delle relazioni prodotte al termine del loro tirocinio da 35 studenti. Uno schema di codifica è stato costruito prendendo spunto da uno dei principali strumenti utilizzati in ambito italiano per la valutazione dell'inclusione a scuola, il "Questionario per l'Autoanalisi dell'Inclusione Scolastica" (QAIS) (Medeghini et al., 2009).

IL QAIS analizza il contesto scolastico, invitando gli operatori a riflettere sui processi inclusivi all'interno di quattro ambiti:

- 1) le appartenenze a una comunità scolastica inclusiva;
- 2) il clima collaborativo;
- 3) le azioni inclusive;
- 4) la progettazione e le pratiche inclusive.

Lo schema di codifica da noi utilizzato riprende i primi tre ambiti di indagine, i cui indicatori vengono definiti sulla base del contenuto degli item dello strumento originario.

Riportiamo di seguito gli indicatori utilizzati nello studio; oltre alla loro descrizione, vengono riportate alcune frasi esemplificative tratte dalle relazioni dei corsisti ADA.

Rispetto all'area 1 (Le appartenenze ad una comunità scolastica inclusiva) essi sono stati definiti come segue:

- Appartenenza ad una comunità: gli alunni fanno parte di un gruppo che condivide linguaggi, competenze individuali, conoscenze disciplinari e non si pone come obiettivo l'ampliamento delle conoscenze dell'individuo e del gruppo (es: «I bambini possono esporre le loro idee, ascoltarsi e confrontarsi - capendo che le difficoltà possono essere di tutti. Il gruppo ha uno scopo comune, ma i membri danno il loro contributo individuale»).
- Superamento delle barriere e partecipazione: l'insegnante prevede strumenti o attività tali da consentire il superamento degli ostacoli all'apprendimento (es: «I componenti del gruppo di cui ha fatto parte la bambina col sostegno hanno scelto di utilizzare anche delle immagini per essere facilitati nella spiegazione dell'argomento a loro assegnato»).
- Comprensione delle differenze: viene fatto riferimento esplicito alla necessità di osservare le competenze di tutti i partecipanti al processo di insegnamento/apprendimento (es: «Ogni bambino ha il diritto di avere un'attenzione particolare, perché tutti abbiamo dei bisogni speciali»).

Rispetto all'area 2 (Il clima collaborativo) gli indicatori sono definiti come segue:

- Collaborazione insegnante/alunno: l'insegnante si inserisce personalmente nel processo di insegnamento/apprendimento e/o usa il "noi" quando parla delle attività svolte (es: «Giada - se andiamo in bagno e laviamo le mani e facciamo piano vediamo - accolgo la proposta di Giada come prova di verifica»).
- Collaborazione con le famiglie: viene fatto riferimento alle necessità, richieste o bisogni della famiglia rispetto al percorso del singolo alunno (es: «Il clima comunitario che si respira all'interno della scuola risulta ben instaurato e maturo, ciò sembra aver prodotto risultati rilevanti e consa-

pevolezza dei ruoli delle diverse figure: genitori, docenti e dirigenza»).

- Collaborazione con il territorio: collaborazione dell'insegnante e/o degli alunni con figure o realtà esterne all'ambiente scolastico (es: «realizzazione di un libro contenente tutte le storie con le rispettive verbalizzazioni; considerando anche che la scuola spesso organizza mostre sui libri»).

Rispetto all'area 3 (Le azioni inclusive) gli indicatori sono definiti come segue:

- Valorizzazione delle differenze: le competenze individuali vengono considerate come risorse per il gruppo (es: «essere un'insegnante "giusto" non vuole dire trattare tutti nello stesso modo, ma dare a ognuno l'occasione per esprimere le proprie potenzialità»).
- Attività finalizzate alla partecipazione di tutti gli studenti: le attività sono rivolte a tutta la classe (es: «Per concludere l'attività, ci siamo riuniti in un grande gruppo ed ogni bambino ha presentato la propria storia ai compagni; da questo ultimo confronto è nata poi la richiesta dei bambini di giocare con le fiabe attraverso il mimo»).
- Valutazione condivisa: la valutazione è concordata con gli alunni e/o attuata dagli alunni (es: «sapevano su che cosa porre maggiore attenzione: insomma, hanno eseguito una sorta di valutazione in itinere verificando il progresso soffermandosi sulle difficoltà, sul pensiero cognitivo che stavano attuando e sul ragionamento, modificando se necessario l'intervento strategico da attuare»).

Due giudici indipendenti hanno rilevato all'interno di ciascuna relazione presentata dagli studenti al termine del corso la presenza o l'assenza degli indicatori. La percentuale di accordo tra i due giudici risulta adeguata (68%)⁴.

Si sono quindi calcolate le frequenze e le percentuali di utilizzo di ciascuno degli indicatori all'interno del gruppo dei tirocinanti.

Risultati

Nella figura 1 vengono riportati gli indicatori di inclusione rappresentati come frequenze di presenza o assenza di ciascun indice.

Analizzando i grafici, si può notare, in generale, una presenza medio-alta degli indicatori in esame. Dei tre ambiti, due risultano ampiamente rappresentati nelle relazioni dei corsisti: l'ambito relativo all'appartenenza ad una comunità di apprendimento inclusiva e quello relativo alla proposta di azioni inclusive. Per quanto riguarda il primo ambito nelle relazioni dei corsisti viene dato risalto in particolare alla comprensione delle differenze (89%), ma anche i restanti indici so-

⁴ La percentuale di accordo tra i giudici è stata calcolata confrontando soggetto per soggetto le valutazioni dei due giudici rispetto a ciascun indice e verificando la coincidenza o non coincidenza delle stesse. Si è quindi calcolata la percentuale di giudizi coincidenti (accordi) rispetto al totale degli indici, nel caso specifico 214 accordi su 315 giudizi per ciascun giudice.

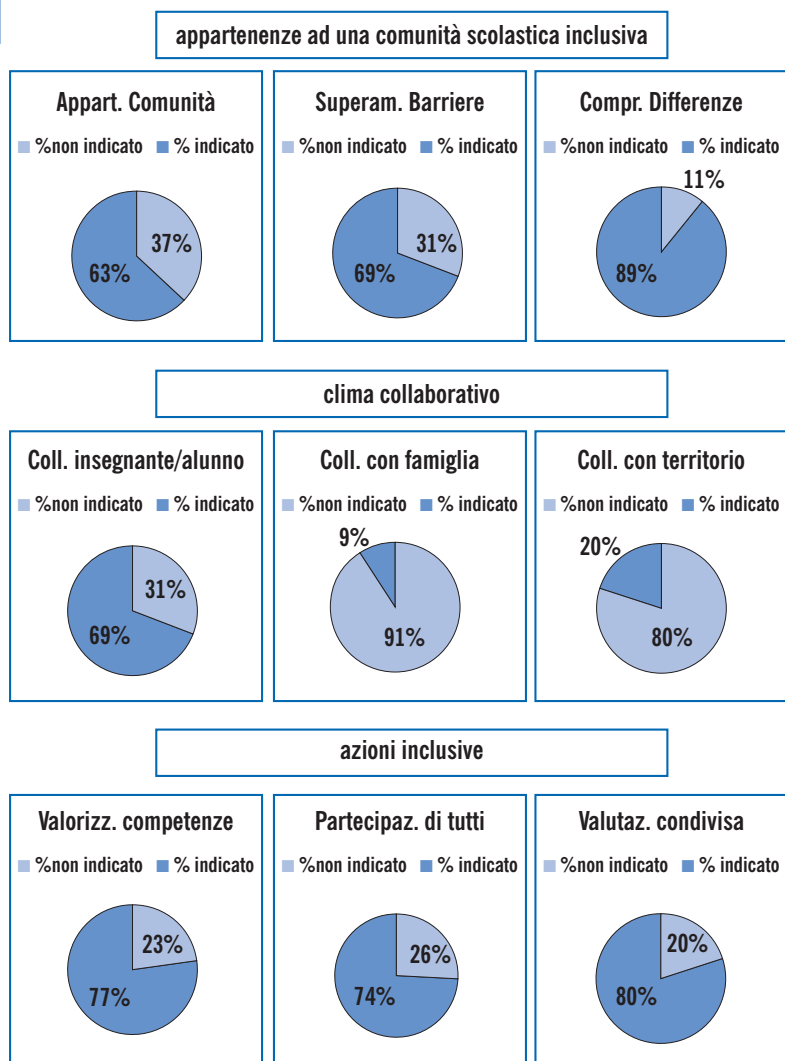


Figura 1. Percentuali di presenza/assenza degli indicatori di inclusione.

no discretamente rappresentati: l'importanza del senso di appartenenza ad una comunità viene sottolineato nel 63% delle relazioni e indicazioni relative ad attività finalizzate al superamento delle barriere alla partecipazione vengono segnalate nel 69% degli elaborati.

Tra le azioni inclusive una particolare importanza è attribuita nel complesso all'autovalutazione (80%). Ampiamente rappresentati sono anche gli indici relativi alla partecipazione di tutti (74%) e alla valorizzazione (77%).

Meno rappresentata risulta invece essere la promozione di un clima collaborativo esteso: se appare consolidata l'importanza della collaborazione tra insegnante e alunno (69%), relativa è l'importanza attribuita alla collaborazione con il territorio (20%) e ancora meno con le famiglie (9%).

Discussione

L'organizzazione del percorso di tirocinio ADA con la mediazione delle tecnologie (*wiki* e *forum*) è stata pensata per facilitare negli studenti un approccio alla progettazione delle attività didattiche di ti-

po inclusivo. I dati indicano l'efficacia del percorso rispetto a questo obiettivo: i corsisti hanno elaborato progetti di intervento in aula in cui sono rintracciabili la creazione e la partecipazione ad una comunità scolastica inclusiva e la proposta di azioni inclusive. Inoltre i corsisti hanno sviluppato un clima collaborativo tra insegnanti e alunni, mentre la collaborazione con gli attori esterni al contesto scuola (famiglia e territorio) risulta ancora limitata e necessita di ulteriori sollecitazioni.

L'attenzione alla comprensione delle differenze nell'intero gruppo classe, la valorizzazione delle risorse individuali di ciascuno degli allievi con cui i corsisti hanno lavorato e il superamento delle barriere che precludono l'apprendimento dell'individuo sono tutti aspetti che vengono indicati nei progetti di intervento dei corsisti. Tale risultato, a nostro avviso, potrebbe essere determinato dalla particolare attenzione posta dai supervisori nel sollecitare un'osservazione in classe finalizzata alla rilevazione delle competenze di tutti e del singolo, ma anche dalle caratteristiche delle tecnologie utilizzate (*wiki* e *forum*) che favoriscono la collaborazione e sviluppano la consapevolezza dell'importanza delle differenze individuali nel proporre contributi che portano al miglioramento del risultato finale.

Il *wiki* in particolare rende possibile una rilettura e la messa in discussione critica delle proposte individuali, favorendo il decentramento e la collaborazione. Esso ha infatti svolto la funzione di conservare nel tempo e mettere a disposizione di tutti i protocolli osservativi di ciascun partecipante e le osservazioni ed integrazioni riguardo alle ipotesi di intervento elaborate sulla base di tali protocolli dai colleghi di corso. La presenza di punti di vista e competenze differenti ha generato un cambiamento nei progetti di ciascun corsista: ciò può aver favorito il decentramento e quindi una pratica di progettazione più critica, anche in funzione della maggiore consapevolezza riguardo all'importanza delle differenze individuali e del valore di ciascuno degli interventi.

Allo stesso modo, all'interno dei forum sono stati messi in atto processi di co-autovalutazione e di confronto tra i corsisti in merito all'efficacia delle proposte formative. Il forum rende visibile ai corsisti il cambiamento determinato dalla discussione: a posteriori essi possono infatti ripercorrere l'evoluzione dei propri interventi, evidenziando il cambiamento. Ciò ha promosso un approccio inclusivo, evidenziato dai dati in particolare per quanto riguarda i parametri relativi alla partecipazione di tutti e alla valutazione condivisa, attraverso lo sviluppo di una maggiore consapevolezza del ruolo giocato dalla valutazione condivisa e dalla co-progettazione delle proposte di intervento nel produrre un progetto più efficace.

Avendo sperimentato in prima persona l'efficacia

di un approccio inclusivo, i corsisti potranno più facilmente mettere in atto pratiche inclusive al loro ingresso a scuola. Comunque auspichiamo che l'apertura verso la collaborazione rilevata tra le diverse figure che fanno parte del contesto scolastico possa aprirsi anche a figure non direttamente appartenenti a tale contesto, come la famiglia e il territorio, che giocano un ruolo fondamentale nel determinare le condizioni di inclusione.

Gli autori sono responsabili delle singole parti come segue:

Disabilità e inclusione a cura di Albanese, De Marco e Conenna.

Ideare un progetto disciplinare per competenze

a cura di Mercadante, Calligaris e Aloisi.

Il percorso didattico del tirocinio ADA a cura di Garavaglia e Petti.

Metodi e strumenti dello studio empirico e Risultati

a cura di De Marco.

Discussione a cura di De Marco e Albanese.

BIBLIOGRAFIA

- Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (eds.) (2003). *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Albanese O. (ed.) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*. Bergamo: Junior.
- Albanese O., Mercadante L. (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*. Bergamo: Junior.
- Beattie G., Shovelton H. (2000). Iconic hand gestures and the predictability of words in context in spontaneous speech. *British Journal of Psychology*, 91, pp. 473–492.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Calidoni P. (2003). Percorsi dell'insegnamento-apprendimento. In E. Nigris (ed.). *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- Cacciamani S., Giannandrea L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Della Casa M. (1994). *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Marco B., Conenna G., Mercadante L., Albanese O. (2010). Costruire conoscenza online nella formazione dei futuri insegnanti di sostegno di Scuola dell'infanzia e primaria. Implicazioni su attivazione epistemica e autoregolazione. Poster presentato alla *Summer School CKBG 2010. Comunità che creano conoscenza: formazione, innovazione, tecnologie* (Aosta, 1-3 luglio 2010), URL: <http://www.ckbg.org/summer2010/> (ultima consultazione gennaio 2011).
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Fini A. (2006). Schede tecniche e glossario. In G. Bonaiuti (ed.). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Finzi S. (2008). *Tradimento e fedeltà. Il primo libro dell'Alzheimer*. Bergamo: Moretti&Vitali Editori.
- Fornasa W., Medeghini R. (2003). *Abilità differenti. Processi educativi, educazione e percorsi delle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Frigerio A. (2004). La valutazione del tirocinio didattico. In E. Nigris (ed.). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Garavaglia A., Ferrari S. (2006). Strumenti. In C. Rivoltella (ed.). *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Garavaglia A., Petti L. (2010). Uso del wiki come strumento a supporto della didattica online del tirocinio ADA. In O. Albanese, L. Mercadante (eds.). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe: riflettere e innovare*. Bergamo: Edizioni Junior.
- lanes D. (2009). Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità, e bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5), pp. 416-504.
- Kanizsa S. (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti. In E. Nigris (ed.). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Levinson S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago (BS): Vannini Editoria Scientifica.
- OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Varisco B.M. (2004). *Il portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Vygotskij L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche pedagogiche*. Roma: Laterza.