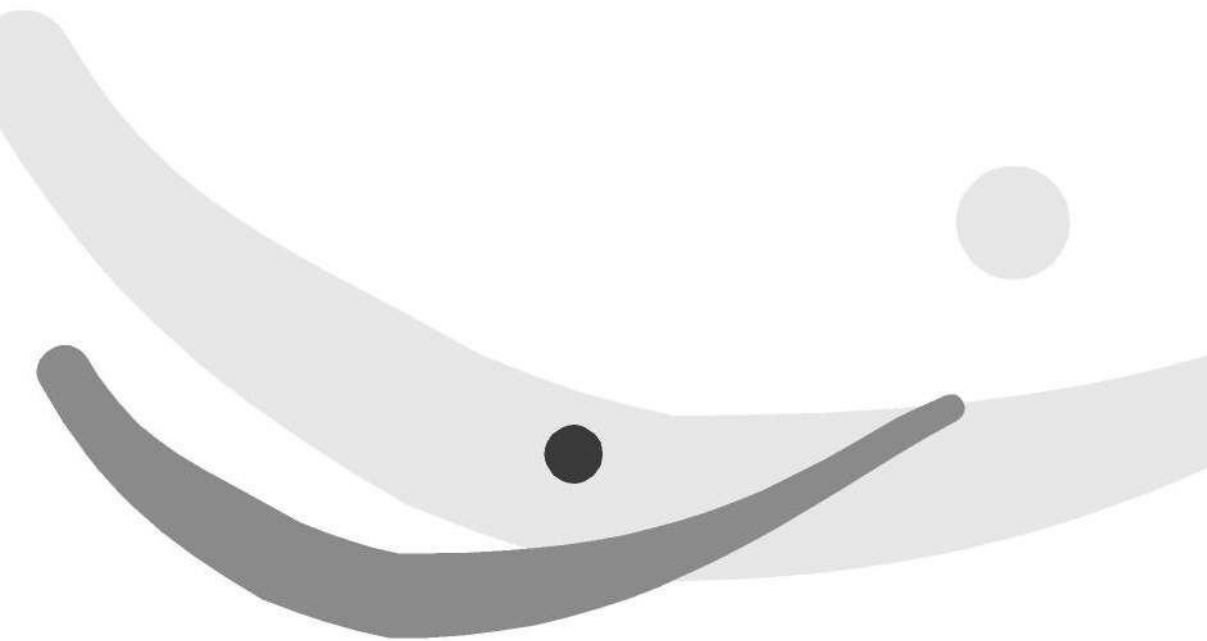


Italian Journal of Special Education for Inclusion

anno IV | n. 1 | giugno 2016



Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno IV | n. 1 | giugno 2016

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 40,00 • Estero euro 60,00 • online 20,00

Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 10,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

La rivista, consultabile in rete, sul sito www.sipesjournal.it può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.sipesjournal.it

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce

tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it

Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-5061 (in press) / ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di **GIUGNO 2016**

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni:
sipesjournal@pensamultimedia.it / 06.57334093

PROCEDURA DI REFERAGGIO

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio che prevede giudizi indipendenti da parte di due studiosi italiani e stranieri di riconosciuta competenza. I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

Il Comitato dei Referee coincide con il Comitato Scientifico. Il Board, tuttavia, si avvale anche di ulteriori Referee che saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

DIRETTORE RESPONSABILE

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

COMITATO SCIENTIFICO

Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, Spagna)
Serenella Besio (Università della Valle D'Aosta)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Andrea Canevaro (Università di Bologna)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Piero Crispiani (Università di Macerata)
Armando Curatola (Università di Messina)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Lucia De Anna (Università del Foro Italico, Roma)
Anna Maria Favorini (Università Roma Tre)
Carlo Fratini (Università di Firenze)
Francesco Gatto (Università di Messina)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)
Karen Guldberg (University of Birmingham, GB)
Elias Kourkoutas (Università di Rethymno, Creta)
Dario Ianes (Università di Bolzano)
Franco Larocca (Università di Verona)
Michele Mainardi (SUPSI, Svizzera)
Margherita Merucci (Università Cattolica de Lyon, Francia)
Pilar Orero (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)
Marisa Pavone (Università di Torino)
Eric Plaisance (Università Paris V, Parigi, Francia)
Béla Pukánszky (University of Budapest, Ungheria)
Robert Roche Olivar (Universidad de Barcelona, Spagna)
Marina Santi (Università di Padova)
Joel Santos (Universidade de Lisboa)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Darja Zorc-Maver (University of Ljubljana, Slovenia)

BOARD

Fabio Bocci (Università Roma Tre)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Lucia De Anna (Università del Foro Italico, Roma)

COMITATO DI REDAZIONE

Mauro Carboni (Università del Foro Italico, Roma)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Stefania Pinnelli (Università del Salento, Lecce)
Marina Santi (Università di Padova)
Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

ELENCO REFEREE

N. 1/2015

Giuditta Alessandrini
Alessandro Bortolotti
Elena Bortolotti
Maria Teresa Cairo
Andrea Canevaro
Lucia Chiappetta Cajola
Alessia Cinotti
Lucio Cottini
Piero Crispiani
Roberto Dainese
Paola Damiani
Heidrun Demo
Anna Maria Favorini
Cesare Fregola
Antonella Galanti
Patrizia Gaspari
Elisabetta Ghedin
Catia Giaconi
Filippo Gomez Paloma
Alain Goussot
Angelo Lascioli
Vanessa Macchia
Silvia Maggiolini
Angela Magnanini
Annalisa Morganti
Antonello Mura
Daniela Olmetti Peja
Stefania Pinnelli
Carlo Ricci
Patrizia Sandri
Francesco Zambotti
Elena Zanfroni

N. 2/2015

Dimitris Argiropulos
Andrea Canevaro
Marco Catarci
Lucio Cottini
Piero Crispiani
Roberto Dainese
Luigi D'alonzo
Heidrun Demo
Giuseppe Elia
Massimiliano Fiorucci
Patrizia Gaspari
Elisabetta Ghedin
Catia Giaconi
Alain Goussot
Dario Ianes
Silvia Maggiolini
Pasquale Moliterni
Annalisa Morganti
Antonello Mura
Stefania Pinnelli
Pier Giuseppe Rossi
Marina Santi
Francesco Zambotti
Elena Zanfroni
Tamara Zappaterra



- 7 **Editoriale** / LUIGI D'ALONZO
- 9 LUCIO COTTINI
Alain Goussot
- 13 SCRITTI DI ENRICO GOUSSOT, ANGELO ERRANI, DIMITRIS ARGIROPOLOS
In ricordo di Alain Goussot
Presentazione di Roberta Caldin
- I. RIFLESSIONE TEORICA**
(a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)
- 25 FABIO BOCCI
I Medici Pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa
Medical Pedagogists. Historical paths of an educational vocation
- 47 ANDREA FIORUCCI
Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità
From the diversity-difference dialectic to the signification and representation of Alterity
- II. REVISIONE SISTEMATICA**
(a. meta-analisi; b. Evidence Based Education)
- 67 SAVERIO FONTANI
Interventi educativi Evidence Based per la diminuzione delle stereotipie nei Disturbi dello Spettro Autistico
Evidence Based interventions for the decrease of the stereotypes in the Autism Spectrum Disorders
- III. ESITI DI RICERCA**
(a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. strumenti e metodologie)
- 83 PAOLA DAMIANI, HEIDRUN DEMO
Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile
Self Evaluation Report and Index for Inclusion: a possible synergy
- 103 FELICE CORONA, TONIA DE GIUSEPPE
Il Mutismo selettivo e la didattica flipped in ottica sistemica
Selective mutism and flipped teaching in systemic approach
- 121 SIMONE VISENTIN
Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo
Facilitators and barriers in sport experiences of athletes with physical disabilities: an explorative study

- 137 ANTONELLA CONTI, VALERIA CAPPELLINI
Dalla logogenia all'extensive reading: riflessioni e proposte per l'alunno sordo e per tutta la classe
From logogenia to extensive reading: reflections and proposals for the deaf student and the whole class
- 153 ELENA BORTOLOTTI, CATERINA BEMBICH
L'inclusione nei servizi educativi per la prima infanzia: un'esperienza di formazione
Inclusive practices in Children's Centres for Early Childhood Education: a Teacher's training
- 165 ELISABETTA GHEDIN, DEBORA AQUARIO
Collaborare per includere: Il co-teaching tra ideale e reale
Collaborating for inclusion: ideal and real teachers' perceptions about co-teaching practice
- 183 ALESSIA CINOTTI, FRANCESCA BASILE
Il coinvolgimento paterno nella cura dei figli con/senza disabilità. I territori comuni dell'educare
Parental involvement in daily care of children with/without disability
Shared fields of educating

IV. ALTRI TEMI

- 197 **Recensioni**

Editoriale / LUIGI D'ALONZO

Viviamo tempi difficili. Il mondo a cui apparteniamo e che tutti noi desideriamo rendere migliore appare colpito da una crisi generale irreversibile che dura ormai da decenni. L'aspetto economico è forse la cosa più lampante, la crisi mondiale finanziaria e commerciale ci tocca molto da vicino perché vediamo molti dei nostri giovani in Italia, ad esempio, non trovare lavoro. Le banche, segmento storico e assai solido del nostro ordinamento civile e finanziario sembrano improvvisamente in crisi profonda, alimentando un'incertezza quotidiana che si riflette anche in altri contesti politici. L'uscita della Gran Bretagna dall'unione europea appare come un elemento devastante che improvvisamente rompe gli ideali di unitarietà e di appartenenza culturale e sociale che fondavano l'Unione europea. Molti guardano con sgomento un mondo in preda a movimenti migratori inarrestabili con il pericolo che tutto ciò provochi una reazione di chiusura nella mentalità comune e ciò spaventa. Non si cresce culturalmente e socialmente arroccandosi su posizioni di privilegio sociale ed individuale e d'altronde i primi morti in Italia di violenza razzista ci indicano la pericolosità di un cammino sempre più arduo da capire e solcare.

In questo numero della nostra rivista apriamo con uno spazio dedicato ad un nostro collega improvvisamente deceduto pochi mesi fa: Alain Goussot. Una persona squisita, un docente universitario dotto, un caro amico appassionato di pedagogia speciale e di didattica speciale. Un intellettuale raffinato che soffriva per gli altri, che amava gli altri e soprattutto i più deboli. Quando recentemente sono accaduti i fatti terroristici all'aeroporto di Bruxelles, immediatamente inviò a tutta la comunità della SIPeS una lunga lettera in cui esprimeva tutto il suo dolore per il Belgio, un piccolo Paese Europeo ma con grandi idee culturali, Paese natio di pedagogisti illustri e soprattutto di Decroly, a cui Alain aveva dedicato molto tempo e molto spazio nelle sue ricerche.

Alain Goussot credeva nella forza dell'incontro, "molti bambini autistici tracciano movimenti con le mani, gesti che possono sembrare inutili e incomprensibili eppure gesti che per loro hanno un senso. Allora bisogna imparare a partire da questi movimenti e gesti per creare delle situazioni in cui sia possibile il contatto e quindi lo spazio dell'incontro" (*Autismo: una sfida per la pedagogia speciale*, Aras edizioni, Fano, 2012, p. 249). Alain credeva nella forza della relazione, amava dialogare, parlare, confrontarsi, aprirsi agli altri. Caratteristiche che ultimamente questo mondo sembra rifiutare, sempre più chiuso e preda di appetiti egoistici incontrollabili. Aiutaci Alain a resistere e a proseguire nel nostro cammino aprendoci allo spazio dell'incontro.

La rivista prosegue nella parte dedicata alla riflessione teorica con due articoli dedicati il primo a ripercorrere un itinerario storico pedagogico speciale solcato dal lavoro di illustri medici educatori (Fabio Bocci) e il secondo dedicato alla dialettica diversità-differenza (Andrea Fiorucci). Nella sezione denominata di revisione sistematica si affrontano le tematiche delle stereotipie nei Disturbi dello Spettro Autistico (Saverio Fontani) mentre nella parte dedicata agli esiti delle ricerche abbiamo i contributi originali sul rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione (Pola Damiani e Heidrun Demo), sul mutismo selettivo e la didattica flipped (Felice Corona, Tonia De Giuseppe), sul co-teaching come pratica collaborativa inclusiva (Elisabetta Ghedin e Debora Aquario) sui facilitatori e sulle barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche (Simone Visentin), sulla logogenia (Valeria Cappellini e Antonella Conti), sull'inclusione nei servizi educativi per la prima infanzia (Elena Bortolotti e Caterina Bembich) e sul coinvolgimento paterno nella cura dei figli con/senza disabilità (Alessia Cinotti, Francesca Basile).

Si tratta di contributi interessanti che segnalano la vivacità della rivista e della nostra comunità scientifica.

Collaborare per includere: il *co-teaching* tra ideale e reale

Collaborating for inclusion: ideal and real teachers' perceptions about co-teaching practice

Elisabetta Ghedin / Dipartimento FISPPA, Università di Padova / elisabetta.ghedin@unipd.it

Debora Aquario / Dipartimento FISPPA, Università di Padova / debora.aquario@unipd.it

The *co-teaching* as a shared practice in which two teachers work together with groups of students sharing the planning, organization, delivery and assessment of instruction, as well as the physical space, represents a positive inclusive practice based on collaboration (Ghedin et al., 2013; Conderman et al., 2008; Nevin et al., 2009; Villa et al., 2004). Based on these statements, it became necessary to investigate the meanings and perceptions of teachers in order to bring out the "collaborative ethos" (Rytivaara, 2012) that characterizes their daily practices. The research is an exploratory study aimed to investigate the teachers' perceptions of co-teaching (Ghedin et al., 2013; Friend & Cook, 2007; Murawski, 2003) from an ideal and a real point of view, considering these research questions: what is the importance given to the collaborative dimension in teaching? Which collaborative practices (co-planning, *co-teaching*, co-assessment) are predominantly implemented in teachers' daily work? Do exist differences in collaborative practices perceived and realized by curricular teachers and special education teachers in different school levels? Research results suggest paths of study to design training courses for teachers in order to implement collaborative practices in the classroom.

Key-words: Collaboration, co-teaching, inclusion

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca 165

I §§ "Il valore della collaborazione per promuovere il co-teaching", "Analisi dei dati. Dati qualitativi" sono stati scritti da Elisabetta Ghedin. I §§ "Premesse della ricerca", "Domande di ricerca", "Partecipanti", "Strumenti", "Analisi dei dati. Dati quantitativi" sono stati scritti da Debora Aquario. Il § "Discussione" è frutto del lavoro condiviso di Elisabetta Ghedin e Debora Aquario. Le autrici desiderano ringraziare Gaia Caprara e Claudia Caserotti per il loro contributo nella raccolta dei dati.

1. Il valore della collaborazione per promuovere il co-teaching

Il termine collaborazione deriva dal latino *con-* e *labōrare* che significa letteralmente “lavorare con”. Il vocabolario italiano Treccani definisce questo termine come: “Partecipare attivamente insieme con altri a un lavoro per lo più intellettuale, o alla realizzazione di un’impresa, di un’iniziativa, a una produzione, e sim.”. Ma cosa significa realmente collaborare a scuola? La riflessione su questa “partecipazione attiva” viene qui sviluppata partendo da una nuova prospettiva di buona pratica inclusiva che trova nel *co-teaching* la sua manifestazione più esemplare. Il *co-teaching* inteso come pratica di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione condivisa tra docente curricolare e docente di sostegno che insegnano insieme in un unico ambiente di apprendimento può essere considerato come un intreccio tra attività di apprendimento e quindi può condurre ad attivare processi dove si alternano cambiamenti nelle credenze, nella conoscenza, e nelle abilità oltre che nelle pratiche (Opfer & Pedder 2011). Riprendiamo qui una delle prime idee che L. S. Vygotskij espone quando analizza i rapporti tra apprendimento e sviluppo, ed è l’esigenza di rivalutare l’imitazione. “[...]Per imitare bisogna possedere qualche possibilità di passare da ciò di cui sono capace a ciò di cui non sono capace”¹ (Vygotskij, 1934, p. 248). Se le cose stanno così la collaborazione è un contesto utile per l’avanzamento delle proprie capacità. Lo stesso J. Bruner, riprendendo il pensiero di L. S. Vygotskij in prospettiva pedagogica, a proposito della concezione di un soggetto che riflette, afferma che la funzione dell’insegnante è quella di *collaborare* e il suo ruolo è quello di una sorta di collega che favorisce processi interpretativi in colui che apprende. Bruner, nel sottolineare l’importanza di una concezione educativa come processo intersoggettivo e quindi sociale, auspica che la scuola diventi un *forum* per negoziare e rinegoziare continuamente i significati, un luogo per costruire, in maniera *collaborativa*, prodotti culturali (Bruner, 1986, p. 151).

Il *co-teaching*² di per sé potrebbe allora essere considerato un processo di insegnamento-apprendimento (Roth e Boyd, 1999) nel quale e attraverso il quale gli insegnanti costruiscono conoscenza pratica. Il processo infatti che si mette in moto attraverso la pratica del *co-teaching* comporta l’imparare a negoziare e condividere i differenti ruoli tra docenti nella classe. Ma il *co-teaching* richiede, ad esempio, l’acquisizione di nuovi ruoli che mettono in relazione i docenti l’uno con l’altro ma anche con gli studenti. Da questo punto di vista il *co-teaching* richiederebbe l’acquisizione di nuove abilità per attuarlo in modo da renderlo una

- 1 In questo caso potremmo creare anche un collegamento con il concetto di capacità che viene descritto nel Sistema di Classificazione del Funzionamento (ICF-CY) in cui la capacità viene intesa come “l’abilità dell’individuo di eseguire un’azione o un compito. Questo costrutto serve ad indicare il più alto livello di funzionamento che una persona può raggiungere in un dato ambito in uno specifico momento”. (ICF-CY, OMS, 2007, p. 225).
- 2 Il *co-teaching* si configura come pratica in cui due o più insegnanti, uno curricolare e uno per il sostegno, co-progettano (*co-planning*), co-insegnano (*co-instructing*) e co-valutano (*co-assessing*) per un gruppo eterogeneo di studenti all’interno della medesima aula, nella stessa realtà scolastica, con differenti approcci (Ghedini et al., 2013, p. 160).



pratica flessibile e di successo. Infatti quando due insegnanti mettono in pratica il *co-teaching* per la prima volta, essi sono coinvolti in un processo in cui imparano non solo la pratica del *co-teaching*, ma anche rispetto all'insegnamento in generale. Allo stesso modo essi costruiscono una nuova conoscenza pratica condivisa nel contesto della propria classe, anche se questo può comportare delle sfide (Conderman & Hedin, 2012). La conoscenza pratica relativamente al co-insegnamento non riguarda esclusivamente la conoscenza relativa ai ruoli che quotidianamente si ricoprono e alle pratiche didattiche abitualmente adottate, ma comporta anche una riflessione su come essere in una relazione di reciprocità, intenzionalità e di trascendenza tra colleghi e con gli studenti (potremmo dire quasi un *aver cura*; Mortari, 2006).

Il *co-teaching* contribuisce cioè a creare una identità professionale condivisa con un altro collega. Alla luce della visione dialogica dell'identità professionale (Akkerman & Meijer, 2011), l'identità condivisa che si creerebbe attraverso la pratica del *co-teaching* potrebbe costituire una delle identità professionali degli insegnanti. Questo offrirebbe la possibilità di passare in modo flessibile tra setting in cui si è da soli e setting in cui si pratica il *co-teaching*. Il contesto in cui si pratica il *co-teaching* è dove gli insegnanti costruiscono e condividono l'identità professionale, e dove non solo "apprendono l'un l'altro" ma costruiscono nuova conoscenza condivisa, e dove lavorano concretamente nella classe di cui sono titolari, secondo il nuovo ambiente educativo che hanno creato. Il rapporto Talis (2013), a questo proposito, mette in evidenza l'importanza della collaborazione tra docenti nel momento in cui si afferma che i docenti che partecipano alle attività di apprendimento professionale condiviso, almeno cinque volte all'anno riportano di essere significativamente più esperti nella consapevolezza delle loro abilità. Questo tipo di pratica inoltre dimostra essere anche coerente con una migliore qualità della soddisfazione personale (Talis 2013 Results, p. 3). Inoltre un positivo ambiente di classe si coltiva quando gli insegnanti lavorano con i loro studenti per sviluppare un ambiente sicuro, rispettoso e supportivo che facilita la motivazione e l'apprendimento degli studenti, laddove un positivo ambiente di classe riflette una buona atmosfera e la qualità delle reti sociali a scuola (Loukas and Murphy, 2007; Woolfoolk, 2010) e si concretizzerà in una minor frequenza di comportamenti a rischio e maggior tempo dedicato all'insegnamento e all'apprendimento (Guardino and Fullerton, 2010; Martella, Nelson and Marchand-Martella, 2003). La collaborazione tra insegnanti può facilitare la condivisione delle risorse, che include anche lo scambio di idee (Clement, and Vandenberghe, 2000; Murawski e Swanson, 2001). L'OECD nel 2009 ha messo in evidenza che gli insegnanti che hanno una formazione più approfondita sono anche maggiormente disponibili alla collaborazione con i colleghi per favorire il supporto professionale e migliorare l'insegnamento.

Con il termine "gestione della classe" ci si riferisce a tutte le azioni che gli insegnanti intraprendono per organizzare la didattica e le classi in maniera efficace per facilitare l'apprendimento degli studenti (Emmer and Everston, 2009; Everston and Emmer, 2009; Everston and Wienstein, 2006; Moore, 2014; Woolfolk, 2010)³. A

3 Cit. in OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

questo proposito molti studi hanno analizzato gli effetti di una produttiva collaborazione tra insegnanti e tra studenti (DuFour, 2004; DuFour and Brunette, 2002; Murawski and Swanson, 2001; Slavin, 2013). In particolare, DuFour (2004) usò il termine “comunità di apprendimento professionale” per descrivere un gruppo di educatori che lavoravano “*together to analyse and improve their classroom practice...engaging in an ongoing cycle of questions that promote deep team learning*” (p.9). In ogni caso alcuni ricercatori confermano che l’efficacia delle pratiche collaborative tra colleghi dipenda dalla struttura stessa della collaborazione (Clement and Vandenberghe, 2000). McLaughlin’s (1994, p. 48)⁴ a questo proposito usa il termine “sane comunità professionali” le quali a tutti i livelli incontrano la diversità. La collaborazione rappresenta una dimensione importante del *co-teaching* per la co-costruzione di ulteriore conoscenza come pure è utile come repertorio condiviso di memorie attuali e conoscenza condivisa (Rytivaara, 2012). Quindi in un contesto collaborativo, gli insegnanti dovrebbero avere più conoscenza da mettere in pratica di quando lavorano da soli. A tal proposito Villa et al. (2004) affermano “quello che un insegnante può fare con l’assistenza di un altro insegnante è ancora più indicativo della sua capacità di fare da solo” (Villa, Thousand, Nevin, 2004, p. 61). La collaborazione tra gli insegnanti include: valutazione, pianificazione, sostegno emotivo, problem solving e supporto didattico nella relazione con i bambini (Huffman et al, 2002; Puchner & Taylor, 2006)⁵. Questa enfasi sulle forze di ciascuno è anche un principio dell’educazione inclusiva per insegnanti e bambini: non tutti necessitano di conoscere ogni cosa se l’apprendimento è diffuso (Rytivaara & Kershner, 2012)⁶. Alcune indagini (Nelson et al. 2008) evidenziano che la collaborazione tra insegnanti può migliorare l’efficacia nell’insegnamento, che a sua volta può migliorare il successo scolastico per gli studenti e sostenere comportamenti positivi da parte degli insegnanti (Liaw, 2009; Puchner and Taylor, 2006). In una meta-analisi condotta da Cordingley et al. (2003)⁷, gli autori hanno evidenziato che lo sviluppo professionale collaborativo è collegato a un impatto positivo sulla gamma delle pratiche e strategie didattiche e alla capacità degli insegnanti di collegarle con i bisogni degli studenti e la promozione della loro autostima e autoefficacia. Tale sviluppo professionale collaborativo è collegato anche ad una ricaduta positiva sui processi di apprendimento, di motivazione, e sugli esiti per gli studenti (lanes e Cramerotti, 2015).

2. Premesse della ricerca

La ricerca che si intende presentare in questo saggio rientra in un quadro complessivo più ampio che si pone l’obiettivo di esplorare il *co-teaching* come pratica

- 4 Cit. in M. Clement, R. Vandenberghe (2000). Teachers’ professional development: a solitary or collegial (ad)venture?, *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 87.
- 5 Cit. in M.T. Gray (2001). Co-teaching in Inclusive Classrooms: The Impact of Collaboration. *Bibliobazaar*, p. 10.
- 6 Per un significativo approfondimento della relazione tra *co-teaching* e didattica inclusiva si rimanda a lanes e Cramerotti (2015; Ghedin et al., 2013).
- 7 Cit. in OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, p. 198.



didattica per l'inclusione. Negli ultimi anni sono state diverse le piste di indagine avviate, tra cui la dimensione collaborativa tramite interviste esplorative (Ghedin, 2012, 2013), l'osservazione della pratica didattica tramite video-ricerca in due classi di una scuola primaria (Ghedin, Di Masi, Aquario, 2014), la progettazione collaborativa (Di Masi, Aquario, Ghedin, 2014), la dimensione specifica del *co-assessment* (Aquario, Ghedin, Di Masi, 2013; Aquario, 2015)⁸.

I risultati ricavati da queste ricerche suggeriscono da un lato l'importanza di tutte e tre le dimensioni del *co-teaching* nel dare senso ad una pratica che non si esaurisce nella prassi d'aula e, dall'altro, la necessità di approfondire i significati e le percezioni dei docenti (Beamish et al., 2006; Austin, 2001) al fine di far emergere l' "ethos collaborativo" (Rytivaara, 2012) che caratterizza le loro pratiche quotidiane. Partendo da questi presupposti, obiettivo specifico che questa ricerca si prefigge è quello di indagare i significati che i docenti attribuiscono al *co-teaching* (Ghedin et al., 2013; Friend & Cook, 2007; Murawski, 2003) da un punto di vista *ideale* e *reale*. Lo scopo della ricerca è giustificato da una riflessione nata nel contesto delle ricerche precedenti su quello che possiamo definire come il *co-teaching paradox*, la contraddizione cioè spesso esistente tra ciò che un docente ritiene importante e auspicabile a livello ideale e ciò a cui attribuisce importanza su un piano di realtà, piano che frequentemente costringe a rivedere le attese in considerazione di alcuni aspetti legati alla concretezza del quotidiano e a vincoli contestuali di diversa natura. Lo scopo che ci siamo posti con la presente ricerca è dunque esplorare proprio questo divario e ciò che lo produce, in modo da raccogliere dati rilevanti su cui costruire ulteriori piste di ricerca e azioni di miglioramento mirate.

3. Domande di ricerca

Le domande di ricerca che hanno guidato lo studio sono le seguenti:

- Qual è l'importanza attribuita dagli insegnanti alla dimensione collaborativa nell'insegnamento?
- Tra le dimensioni del modello di *co-teaching* (co-progettazione, co-insegnamento, co-valutazione) quali sono quelle maggiormente implementate nel lavoro quotidiano?
- Si possono evidenziare differenze nelle pratiche collaborative percepite e realizzate da insegnanti curricolari e specializzati per le attività di sostegno didattico e nei diversi gradi scolastici?

8 Si tratta di ricerche presentate nell'ambito di convegni. In particolare: D. Aquario, E. Ghedin, D. Di Masi (2013). *Promoting Inclusive Education: Creative and innovative co-assessment practices for co-teachers*, ECER 2013, Istanbul, 10-13 september 2013. D. Di Masi, D. Aquario, E. Ghedin (2014). *Pratiche di co-insegnamento in una scuola primaria: uno studio di caso per la progettazione collaborativa*, III Convegno Nazionale "Didattica e inclusione scolastica", Bolzano, 28-29 novembre 2014.

Per rispondere a queste domande, si è scelto di realizzare uno studio esplorativo in cui potersi avvalere di dati di natura sia quantitativa sia qualitativa. Nello specifico, come si vedrà di seguito, si è ipotizzato che un questionario a risposta chiusa potesse dar conto della percezione di importanza delle dimensioni che compongono il co-insegnamento, e che le stesse dimensioni potessero essere approfondite tramite alcune interviste semi-strutturate realizzate con 20 docenti (curricolari e specializzati per le attività di sostegno).

Metodologia		
	Scopo	Metodo
Fase 1	Esplorazione delle dimensioni del co-teaching	159 questionari (Co-Teaching Rating Scale, Gately and Gately, 2001)
Fase 2	Approfondimento dei nuclei chiave del co-teaching	20 interviste semi-strutturate (costruite sulla base delle stesse dimensioni del questionario)

Tab. 1: Metodologia della ricerca: panoramica delle fasi della ricerca

Partecipanti

I partecipanti alla ricerca nella sua parte quantitativa sono 159 insegnanti di un Istituto Comprensivo del Lido di Venezia e di un Istituto Tecnico Alberghiero di Venezia (130 sono donne e 29 uomini), di cui 47 hanno un'età inferiore ai 40 anni, come da tabella sottoriportata.

170

	Frequenza	Percentuale
25-30 anni	7	4,4
31-40 anni	40	26
41-45 anni	26	16,3
46-50 anni	59	36,9
+ di 50 anni	26	16,3
Totale	159	100,0

Tab. 2: Età degli insegnanti coinvolti nella fase quantitativa

Il periodo di servizio dei docenti a cui è stato proposto il questionario è stato diviso in tre fasce principali: chi insegnava da meno di un anno, chi aveva da 1 a 3 anni di servizio e chi lavorava da più di 3 anni. La maggioranza degli insegnanti (145), che corrisponde al 90,6% delle persone coinvolte, è in servizio da più di tre anni. Per quanto riguarda la qualifica, solo 30 insegnanti sono di sostegno, 3 ricoprono sia il ruolo di docente specializzato per le attività di sostegno che curricolare e i rimanenti 126 insegnanti sono curricolari.

Le maestre della scuola dell'infanzia sono 5, le maestre della scuola primaria 57 (il 35,6% dei partecipanti), 50 (pari al 31,3%) sono professori della scuola secondaria di primo grado, 46 (28,8%) sono professori della scuola secondaria di



secondo grado e solo in un caso un insegnante lavora sia nella scuola secondaria di primo che di secondo grado (Tab. 2).

Scuole coinvolte		
	Frequenza	Percentuale
Infanzia	5	3,1
Scuola primaria	57	35,6
Scuola secondaria di I grado	50	31,3
Scuola secondaria di II grado	46	28,8
Scuola secondaria di I e II grado	1	,6
Totale	160	100,0

Tab. 3: Scuole coinvolte

I docenti coinvolti nella fase qualitativa sono invece 20. La pratica del co-insegnamento è stata approfondita attraverso lo sguardo di insegnanti curricolari e specializzati per le attività di sostegno afferenti alla scuola dell’infanzia e primaria.

L’indagine ha coinvolto gli insegnanti in due fasi differenti:

1. In un primo momento sono stati incontrati 4 insegnanti ai quali è stata chiesta la disponibilità ad esprimere il proprio punto di vista in qualità di testimoni privilegiati per la valutazione dell’adeguatezza, della chiarezza e della comprensibilità dello strumento costruito: due insegnanti curricolari (uno scuola dell’infanzia e uno scuola primaria) e due insegnanti di sostegno (uno scuola dell’infanzia e uno scuola primaria).
2. In un secondo momento sono state intervistate 20 insegnanti provenienti da 6 scuole della provincia di Padova: 10 insegnano nella scuola dell’infanzia e 10 nella primaria (come riportato nella tabella sottostante). Anche a questo gruppo di insegnanti è stata chiesta la disponibilità a far parte di uno studio esplorativo sull’insegnamento.

	Insegnanti curricolari	Insegnanti di sostegno	Tot.
Scuola dell’infanzia	5	5	10
Scuola primaria	5	5	10
Tot.	10	10	20

Tab. 4: Distribuzione insegnanti intervistati

4. Metodo

Gli strumenti

Come accennato precedentemente, gli strumenti utilizzati per la raccolta dati sono un questionario a risposta chiusa e un'intervista semi-strutturata. Il questionario utilizzato per la raccolta dei dati quantitativi è stato tradotto (con successiva somministrazione ad un piccolo gruppo per testarne la comprensibilità) a partire da due diversi strumenti: il *Co-teaching Rating Scale* (Gately & Gately, 2000) e il *Colorado Assessment of Co-teaching* (Adams et al., 1993), per raccogliere informazioni sul co-insegnamento relativamente alle pratiche sperimentate in classe (*reale*) e all'importanza attribuita dagli insegnanti alle dimensioni prese in considerazione dal questionario (*ideale*). Lo strumento è composto da due parti: la Parte A raccoglie i dati generali del rispondente e la Parte B include 24 item, a ciascuno dei quali sono associate due domande:

- Quanto l'affermazione descrive il suo punto di vista?
- Quanto l'affermazione descrive realmente la situazione che lei ha vissuto in aula?

Entrambe le risposte sono state date in base a una scala a 4 punti, da "assolutamente no" a "molto". In particolare, lo strumento prende in esame le seguenti otto dimensioni: la comunicazione interpersonale, l'organizzazione dell'ambiente (aula scolastica), la familiarità con il curriculum, la flessibilità negli obiettivi curricolari, la progettazione didattica, le attività di insegnamento, il management della classe e la valutazione.

Nello specifico, le dimensioni del questionario sono le seguenti:

1. Comunicazione interpersonale: questa dimensione riguarda non solo la comunicazione verbale ma anche quella non verbale e paraverbale. Le componenti più importanti sono il senso dell'umorismo, la condivisione sincera e l'interpretazione silenziosa degli indizi non verbali. Gli item che compongono questa dimensione sono i seguenti: 1, 9 e 17. Gli stessi autori scrivono: *"Teachers also begin to give and take ideas, develop respect for a different communication style, increase their appreciation of the humor of some classroom situation, and increase their own use of humor in communication. [...] The teachers use more nonverbal communication, and they often develop nonverbal signals to communicate ideas."* (Gately e Gately, 2001, p. 41)
2. Organizzazione dell'ambiente: in questa dimensione la parola ambiente non indica solo il setting della classe ma tutto il contesto scolastico ed extrascolastico che ruota attorno allo studente, come evidenzia l'ICF. Le tre affermazioni riconducibili a questa dimensione riguardano il sentirsi a proprio agio nel muoversi liberamente nella classe (item 2), il condividere con il partner tutti i materiali (item 10) e il disporsi in modo "fluido" nello spazio d'aula (item 18).
3. Familiarità con il curriculum: *"Acquiring a knowledge of the scope and sequence and developing a solid understanding of the content of the curriculum, however, are essential in progressing to the collaborative stage."* (Gately e Gately,



2001, p. 43). Conoscere e utilizzare con competenza il curricolo di insegnamento è fondamentale per entrambi gli insegnanti e gli item compresi in questa dimensione si riferiscono al comprendere gli obiettivi di apprendimento relativi ai contenuti disciplinari (item 3), avere familiarità con i metodi e i materiali propri dell'area disciplinare (item 11) e sentirsi sicuro della propria conoscenza dei contenuti curricolari (item 19).

4. Flessibilità negli obiettivi curricolari: lo scopo di questa dimensione è sottolineare quanto gli insegnanti siano disposti ad essere flessibili non solo per gli alunni in situazioni di disabilità o che presentano bisogni educativi speciali ma per tutti gli studenti, rendendo la scuola realmente inclusiva. Le affermazioni coinvolte riguardano il concordare le finalità didattiche della classe (item 4), prevedere e includere modifiche agli obiettivi per gli studenti che ne necessitano (item 12) e nel momento della progettazione, tenere conto degli obiettivi di individualizzazione o personalizzazione (item 20). Per mettere in pratica tutto questo *"the teachers need to discuss goals, accommodations, and modifications that will be necessary for specific students to be successful."* (Gately e Gately, 2001, p. 43).
5. Progettazione didattica: questa dimensione rappresenta il primo momento di dialogo e responsabilità condivisa nel processo di co-insegnamento. Progettare comporta essere flessibili anche con cambiamenti durante la lezione (item 5), progettare la lezione è una responsabilità condivisa (item 13) e dedicare tempo alla progettazione (item 21) sono le tre affermazioni riconducibili alla quinta dimensione.
6. Attività di insegnamento: il *co-teaching* prevede che la seconda fase sia proprio il co-insegnamento in senso stretto. Gately & Gately descrivono questa dimensione dicendo: *"[...] both teachers participate in the presentation of the lesson, provide instruction, and structure the learning activities."* Le affermazioni relative a questa dimensioni riguardano lo scambiarsi spesso i ruoli anche nella gestione della lezione (item 6), il passarsi liberamente il gesso (item 14) e aiutare gli studenti a far riconoscere entrambi i docenti come partner di pari importanza (item 22).
7. Management della classe: dimensione che riguarda la gestione della classe, le relazioni con i colleghi, gli alunni ma anche le loro famiglie e la dirigenza scolastica. Individuare congiuntamente insieme al partner di insegnamento le regole e le abitudini della classe (item 7), utilizzare una varietà di tecniche di gestione della classe per migliorare l'apprendimento (item 15) e condividere la responsabilità della gestione del comportamento (item 23) sono i tre item relativi a questa dimensione.
8. Valutazione: dimensione che riguarda il processo valutativo e in particolare, la necessità di avvalersi di molteplici procedure (item 8), il fatto che si possano apportare modifiche anche in itinere (item 16) e la questione riguardante gli obiettivi individualizzati e personalizzati (item 24).

L'intervista è stata costruita tenendo presenti le stesse otto dimensioni appena descritte e, come affermato in precedenza, ha avuto lo scopo di approfondire il dato quantitativo ricavato tramite il questionario.

Analisi dei dati

Dati quantitativi

Una prima analisi effettuata sui dati del questionario ha avuto l'obiettivo di confrontare le medie di risposta rispetto ai due piani, *ideale* e *reale*, tenuti in considerazione per ciascun item dello strumento. Ciò al fine di esplorare il divario tra i due piani e tentare di comprendere quanto scarto esista tra il grado di importanza attribuito alle dimensioni che caratterizzano la pratica del *co-teaching* e il livello di effettiva implementazione dei comportamenti e delle pratiche descritti nel questionario.

Dalla tabella sottostante, che riporta i dati aggregati per dimensioni, è possibile constatare che, in riferimento a tutte e otto le dimensioni del questionario, le medie delle risposte *ideali* sono più alte di quelle *reali*. Le prime, infatti, si collocano su un livello della scala che va da "abbastanza" e "molto", mentre le medie delle risposte *reali* si posizionano tra "abbastanza" e "poco". Come ipotizzato, l'importanza attribuita a livello ideale alle componenti del *co-teaching* risulta più elevata rispetto a quanto è sperimentato quotidianamente nella realtà della situazione didattica. Questo dato suggerisce che per i docenti coinvolti la collaborazione nell'insegnamento viene percepita nella sua rilevanza e che di conseguenza, se supportati, potrebbero mettere in pratica nella situazione didattica quotidiana gli aspetti che ne consentono la realizzazione.

Statistiche descrittive		
Dimensioni	Media reale	Media ideale
Comunicazione interpersonale	2,1	2,53
Organizzazione dell'ambiente (aula scolastica)	2,17	2,62
Familiarità con il curriculum	2,22	2,65
Flessibilità degli obiettivi curricolari	2,14	2,68
Progettazione didattica	1,93	2,58
Attività di insegnamento	1,77	2,37
Management della classe	2,12	2,65
Valutazione	2,10	2,56

Si è quindi proceduto con l'elaborazione di un'analisi che ci permettesse di comprendere se alcune variabili, raccolte nella parte iniziale del questionario, come il genere, il grado scolastico in cui i docenti insegnano, l'età e il ruolo (curricolare o specializzato per le attività di sostegno), potessero aver influito sulle risposte evidenziando differenze statisticamente significative in riferimento alle otto dimensioni del *co-teaching*. Le analisi sono state condotte separatamente per le risposte sul piano *ideale* e per quello *reale*. Di seguito saranno presentate le analisi in cui sono emerse tali differenze.

Considerando la variabile "grado scolastico", sono emerse differenze in due delle otto dimensioni, relativamente al livello *reale*. Le due dimensioni sono: Pro-



gettazione didattica ($F=3.895$; $Sig.=0.010$) e Attività di insegnamento ($F=4.408$; $Sig.=0.005$). In particolare, dai confronti *post-hoc* è possibile evidenziare che le differenze si riscontrano tra la scuola primaria e la secondaria di secondo grado, per entrambe le dimensioni coinvolte. Come si può constatare dalla tabella sottostante, le medie relative alla scuola primaria sono in entrambi i casi più alte rispetto alla scuola secondaria suggerendo quindi come le attività di progettazione e insegnamento condivisi rappresentino una realtà molto più frequente nella scuola primaria. Si tratta di un dato “atteso”, se si pensa anche alle ore dedicate alla progettazione condivisa in questo grado scolastico, al contrario di quanto avviene nella secondaria.

Anova x Grado scolastico - Confronti Post Hoc – Reale			
Dimensioni Co-Teaching	Grado scolastico	N	Media
Progettazione didattica	Infanzia	5	5,8000
	Primaria	57	6,3158
	Secondaria di primo grado	51	5,8235
	Secondaria di secondo grado	46	5,1085
	Totale	159	5,7925
Attività di insegnamento	Infanzia	5	5,6000
	Primaria	57	5,8947
	Secondaria di primo grado	51	5,3333
	Secondaria di secondo grado	46	4,5870
	Totale	159	5,3270

Un altro dato interessante riguarda il ruolo dei docenti coinvolti nella ricerca (curricolari vs. specializzati per il sostegno). Per verificare la presenza di differenze statisticamente significative in base a questa variabile, è stato utilizzato il t di Student, che ha permesso di evidenziare differenze significative: le risposte degli insegnanti specializzati per il sostegno presentano medie più alte rispetto ai colleghi curricolari nelle stesse due dimensioni del *co-teaching* emerse nelle analisi precedenti, ossia Progettazione didattica e Attività di insegnamento. A livello ideale, gli insegnanti specializzati per il sostegno ($M= 8.533$) percepiscono in misura maggiore l'importanza di una progettazione condivisa rispetto ai docenti curricolari ($M=7.579$), così come per un'attività congiunta di insegnamento ($M=7.766$; $M=6.968$). Una possibile spiegazione di questo dato è da ricercare probabilmente nel ruolo stesso del sostegno, che in misura maggiore rispetto all'insegnante curricolare, sente il bisogno di condividere una progettualità e un'attività didattica per il bambino e per la classe. Anche in altre indagini, tra cui Canevaro et al. (2011), è stata messa in luce non solo l'importanza che per i docenti assumono dimensioni come la condivisione e la partecipazione in una pro-

spettiva inclusiva, ma anche il fatto che se tali valori diventano un patrimonio comune, acquistando importanza per tutti e non solo per alcuni, ciò rappresenta un vantaggio per l'intera classe.

Dati qualitativi

Le analisi⁹ delle interviste fanno emergere in particolare che dimensioni considerate significative per facilitare la realizzazione di tale pratica siano da attribuire all'instaurarsi di una relazione positiva tra colleghi basata sulla comunicazione interpersonale. Tale dimensione è caratterizzata da rispetto reciproco, apertura all'altro, condivisione, collaborazione, conoscenza e sinergia nelle azioni in stretta relazione con la famiglia e gli altri interlocutori della scuola. In tal modo si riesce ad instaurare una relazione con il collega in cui vi è armonia e schiettezza, nel rispetto di ciascuno. È necessario avere la capacità di mettersi in discussione, determinazione e pazienza, disponibilità e umiltà. La costruzione di una relazione positiva in cui i docenti possano sentirsi a proprio agio necessita di un fattore importante quale è il tempo. A tal proposito alcune insegnanti (7/20) affermano che il *turn-over degli insegnanti di sostegno* rappresenta una barriera: "ogni anno arriva un'insegnante diversa per i bambini. Non c'è continuità e quindi è difficile creare rapporti, bisogna ripartire sempre da zero per creare la relazione col collega e con i bambini". Proprio per questo motivo le insegnanti (5/20) lamentano come sia *difficile creare un rapporto con una nuova insegnante per il sostegno*. Rispetto alla relazione tra colleghi, le *difficoltà* maggiori sono di tipo *relazionale* (7/20), oppure di estrema *chiusura rispetto alle colleghe* (5/20) e dovute alla *manca di sinergia nelle azioni* (5/20). Può capitare quindi di trovarsi in situazioni in cui "l'insegnante non ti calcola, le sei di peso, non riesce e non vuole condividere l'attività", "l'insegnante curricolare non lascia spazio per agire", "le insegnanti non si capiscono tra di loro", "se le insegnanti si scontrano, non collaborano, non si capiscono, non fanno le attività insieme, questo va a discapito dell'intera sezione". Tutte queste variabili confluiscono nella difficoltà di collaborare con un collega con cui inizialmente è necessario creare una relazione positiva per costruire pratiche condivise. Una dimensione fondamentale del *co-teaching*, insieme al co-insegnamento e alla co-valutazione, riguarda la co-progettazione didattica da parte dell'insegnante curricolare e di sostegno per i bambini con disabilità e per l'intera classe: "io come insegnante di classe mi metto d'accordo con l'insegnante per il sostegno per realizzare un percorso con i bambini che sia adeguato alla loro capacità, ossia si riducono gli obiettivi, si adatta il programma, si semplifica il linguaggio o si usano mediatori più efficaci". In essa gli insegnanti definiscono i ruoli, e le responsabilità, durante la gestione della lezione, e tutto questo permette di creare un ambiente favorevole per il *co-teaching* e facilitare l'attenta considerazione delle esigenze individuali e di gruppo per garantire benefici a ciascun bambino all'interno del contesto inclusivo. Di nuovo la dimensione del tempo risulta fondamentale su due livelli: non solo vi è bisogno di una pianificazione a livello di classe, ma

9 Le interviste sono state analizzate attraverso il software Atlas.ti.



questo è un processo essenziale che deve avvenire anche a livello di istituzione scolastica. In questo caso l'istituzione scolastica può fornire risorse adeguate destinate a supporti e servizi per favorire il *co-teaching*, può creare un calendario degli orari per l'insegnamento che risultino gestibili ed efficaci e attuare un sistema di supporto per affrontare i problemi che si presentano. Questo sistema di pianificazione a più livelli consente un maggiore input nella creazione di un ambiente più inclusivo da parte di tutto il personale scolastico condivisibile anche dalle famiglie e dai membri della comunità. Inoltre, una progettazione collaborativa permette di essere flessibili nell'individuazione degli obiettivi curricolari. Diviene importante "essere flessibili nell'individuazione dei percorsi, di cambiarli e modificarli in base alle variabili che possono entrare in classe, perché anche il bambino con disabilità è una variabile che porta del positivo se tu sai coglierla, mentre porta del negativo se non sai coglierla".

Per quanto riguarda le attività di insegnamento alcuni insegnanti (6/20) sostengono che il *co-teaching* si verifica quando vi sono *due insegnanti presenti nella stessa classe con lo stesso gruppo di bambini* e quando le insegnanti si *suddividono rispettivamente i ruoli e il lavoro*: "in classe deve esserci non una divisione ma una collaborazione per cui ci si suddivide gli argomenti da trattare e in che modo ci si può anche scambiare i ruoli in modo che l'insegnante per il sostegno spieghi una parte di programma mentre l'insegnante di classe resti vicino al bambino con disabilità". Questo offre agli studenti che possono beneficiare della pratica del co-insegnamento, la possibilità di fruire di un ambiente organizzato in modo tale da offrire esempi di collaborazione: "il bambino che vede due insegnanti che lavorano insieme impara a diventare a sua volta collaborativo e a mettersi in discussione rispetto al fatto di lavorare cooperativamente con un compagno". La presenza in classe di due insegnanti (uno curricolare e l'altro di sostegno) viene considerata da molti insegnanti come una risorsa in più per la classe perché entrambi insieme possono rappresentare un punto di riferimento per i bambini, possono intervenire indistintamente per risolvere un problema, possono offrire aiuto per gestire la situazione in classe, possono vedere quello che l'altro insegnante non riesce a vedere, "essere in due al posto di uno: due teste, quattro occhi, quattro orecchi, quattro mani, fanno sicuramente meglio di una". È necessaria particolare attenzione da parte degli insegnanti affinché la spiegazione contemporanea dei due docenti non determini nei bambini distrazione e disorientamento e soprattutto è fondamentale, per favorire questi momenti, la possibilità che gli insegnanti siano fisicamente presenti in classe nello stesso momento. Poter condividere le attività di insegnamento significa anche condividere le pratiche di insegnamento tra colleghi in modo tale da evitare che alcuni docenti non siano disponibili a modificare il proprio stile di insegnamento considerato da altri, tradizionale. Impegnarsi tra colleghi nella pratica del co-insegnamento permette di favorire l'apprendimento reciproco tra insegnanti. A tal proposito, un insegnante riporta: "Ognuno se porta la propria esperienza, i propri saperi e le proprie conoscenze, diventa insegnante a sua volta dell'altro insegnante. È una cosa reciproca. Tu insegna a me e io insegno a te". In riferimento alla gestione della classe, alcuni aspetti considerati positivi sono la suddivisione dei ruoli e del lavoro, e la possibilità di avere supporto nei momenti in cui si incontrano delle difficoltà. "Lavorare assieme, avere due punti di vista, scambiarsi le competenze, arricchire quello che da solo non sei in grado di fare, avere un

supporto pratico e alleggerire il lavoro dell'altro perché così ci si può dividere il lavoro tra gli alunni". Diventa significativo per gli insegnanti condividere quindi, una comunione di intenti per la realizzazione delle attività che coinvolgono anche il bambino con disabilità (*collaborazione tra insegnanti nella gestione del bambino con disabilità*). Al contrario, quando gli insegnanti non riescono a collaborare tra loro in modo efficace, essi fanno percepire all'intera classe che l'insegnante per il sostegno non è l'insegnante della classe e li sottopongono ad una gestione della lezione non condivisa e collaborativa in cui gli insegnanti possono contemporaneamente fare cose diverse e fornire spiegazioni diverse provocando disorientamento e confusione. Un insegnante curricolare della scuola dell'infanzia a tal proposito afferma: "Se non c'è collaborazione e non ci si capisce tra le insegnanti questo va a svantaggio dei bambini che possono essere inseriti in un brutto clima di classe e, soprattutto, del bambino con disabilità che non è inserito nella classe e nelle attività che fanno i compagni". Infine, la co-valutazione, intesa come il mezzo tramite il quale i docenti che praticano il co-insegnamento possono essere attivamente coinvolti nella discussione e nella condivisione delle loro concezioni e delle corrispondenti pratiche riguardanti la valutazione (Ghedin et al. 2013; Aquario, 2015) è una delle dimensioni del *co-teaching* che viene lasciata sullo sfondo. Sembra quasi che questa dimensione non venga considerata come parte integrante del co-insegnamento e rimanga al contrario una pratica che gli insegnanti, curricolare da un lato e di sostegno dall'altro, svolgono autonomamente senza la previsione di momenti di collaborazione e condivisione delle visioni, delle pratiche e delle metodologie valutative implicate per favorire l'apprendimento di tutti gli studenti.

5. Discussione

Il *co-teaching* si basa sul presupposto che gli insegnanti non devono essere responsabili individualmente per gli alunni e per il loro apprendimento. Un senso di sicurezza e di fiducia può incoraggiare gli insegnanti a sviluppare da un punto di vista professionale la condivisione delle conoscenze e delle pratiche favorendo l'apprendimento gli uni dagli altri e in comune.

Gli esiti della nostra indagine, in accordo con quella di Gately e Gately (2002), ci fanno propendere per l'individuazione di tre stadi di expertise che riguardano la realizzazione della pratica del *co-teaching* ma che offrono anche una visione più generale sulle concezioni e sulle pratiche degli insegnanti. Gli stadi individuati sono i seguenti:

- stadio del "principiante", caratterizzato da una comunicazione superficiale, una scarsa attenzione nei confronti dell'organizzazione dell'ambiente, un management della classe affidato ad un solo docente e modalità di valutazione che si potrebbero definire "tradizionali";
- stadio del "compromesso", in cui la comunicazione diventa più aperta e interattiva e vi è un'attenzione all'organizzazione dell'ambiente classe, tuttavia sembra che gli insegnanti in questo stadio debbano rinunciare a qualcosa per poter ottenere qualcos'altro in cambio;
- stadio della "collaborazione", che rappresenta lo stadio più avanzato, carat-



terizzato da una comunicazione e un'interazione autentiche tra colleghi, un alto grado di ben-essere nella relazione, e una situazione in cui i partner lavorano insieme e si completano a vicenda, a tal punto che risulta spesso difficile distinguere tra i due ruoli, curricolare e sostegno.

I nostri risultati suggeriscono che i docenti interpellati mettono in luce il fatto che sul piano ideale una pratica di insegnamento collaborativo possiede numerosi aspetti positivi, attribuendo importanza ad elementi come la comunicazione aperta e sincera tra i co-docenti, il riconoscimento come partner di pari importanza da parte degli studenti e la sensazione di agio nel muoversi liberamente nello spazio dell'aula (item che hanno ricevuto le più alte frequenze di risposta al livello massimo della scala *ideale*: questo significa che circa l'80% dei docenti ha risposto "molto" a questi item). Tuttavia, le cose cambiano quando ci si sposta su un piano di realtà: l'importanza di questi aspetti viene riconosciuta ma cala il livello di riscontro in una situazione reale. Le analisi delle interviste confermano la percezione di importanza data a questi stessi aspetti e aiutano anche a comprendere le ragioni di questa distanza tra ideale e reale. Il tempo, le risorse strutturali messe a disposizione dalla scuola, il turn-over sono solo alcuni degli elementi messi in luce dalle insegnanti intervistate e che possono aiutare a spiegare alcuni vincoli di natura contestuale che rendono impegnativa la messa in atto di un processo di collaborazione significativo e fanno sì che in molti casi ci si fermi allo stadio del "principiante".

Nella pratica molti esempi di co-insegnamento non possiedono queste caratteristiche collaborative, o produttivamente creative, e ciò è probabilmente dovuto al fatto che alcuni modelli hanno un carattere top-down e imposto. Come alcuni studi sostengono (Friend et al., 2010; Gurg & Uzuner, 2011), numerose possono essere le barriere rispetto all'implementazione di pratiche di *co-teaching*, come conflitti tra stili di insegnamento e problemi strutturali e pratici nello stabilire una utile progettazione e incontri di riflessione. A questo proposito, anche dai nostri dati è emerso che una barriera particolarmente difficile da superare riguarda il turn-over degli insegnanti per il sostegno che rende difficile l'instaurarsi di tutta quella serie di dimensioni considerate importanti per la realizzazione di tale pratica come la fiducia nell'altro, la collaborazione, l'apertura, che sono aspetti di una relazione che necessitano probabilmente di tempo per poter essere messi in campo. Tale barriera poi compromette altri fattori come la difficoltà di collaborare, la maggiore programmazione necessaria per la sua realizzazione e il non riconoscimento del ruolo di co-docente. Murray (2004) infatti sottolinea come la chiusura degli insegnanti e lo scarso tempo disponibile per la collaborazione siano alcuni dei possibili ostacoli all'implementazione di tale pratica.

Sia dalle interviste sia dai questionari è possibile inoltre dedurre un ulteriore spunto di riflessione, che riguarda la collaborazione nella sua essenza meno concreta: non la collaborazione in aula che si esprime con la condivisione dei materiali, con il passarsi il gesso, con l'uso di tecniche didattiche specifiche, ma la condivisione di una "filosofia del collaborare": quando due insegnanti adottano la pratica del *co-teaching* dovrebbero condividere una filosofia comune sui concetti di educazione e di *co-teaching*. La filosofia comune sul *co-teaching* dovrebbe essere quella di favorire una pratica inclusiva come mezzo per valorizzare i funzionamenti (ICF-CY, OMS, 2007) di ogni alunno promuovendone la partecipazione

alle diverse attività, attraverso la possibilità di fare esperienza di un ambiente di apprendimento in cui gli insegnanti collaborano tra loro per favorire il ben-essere di tutti gli studenti (Bauwens & Hourcade, 1995; Ghedin et al., 2013).

A questo proposito, proprio in riferimento alla “filosofia del collaborare” e in riferimento al fatto che la scuola rappresenta una comunità educante, possiamo evidenziare come un limite di questa ricerca il mancato coinvolgimento di altri attori importanti nella scena scolastica, che pure potrebbero, tramite l’esplicitazione del loro punto di vista, contribuire a fornire elementi utili per il dibattito. Proprio per questa ragione, si ritiene che le piste future di ricerca debbano essere necessariamente orientate verso il coinvolgimento di altri interlocutori che sostengono le azioni del co-progettare, co-insegnare e co-valutare nella prassi, come i Dirigenti scolastici (attraverso un’indagine sulla loro capacità di fare rete, della corresponsabilità e della collaborazione) e le famiglie, che possono contribuire a creare un clima positivo e favorevole alla messa in pratica di un’azione didattica basata sulla collaborazione. I risultati della ricerca suggeriscono, quindi, numerose e interessanti piste di approfondimento per progettare percorsi di formazione / aggiornamento di tipo riflessivo allo scopo di implementare pratiche collaborative in classe (Profilo dei Docenti inclusivi, *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012). Il *co-teaching* rappresenta una opportunità per gli insegnanti di apprendimento e di crescita nella prassi. I docenti, infatti, aumentano il proprio repertorio di azioni virtuali a loro disponibili in ogni momento, e in modo immediato, e tale repertorio di azioni virtuali fornisce loro il necessario spazio di manovra nella prassi (Roth et al., 1999). La collaborazione diventa in questo modo un mezzo sia per costruire ulteriore conoscenza sia come repertorio condiviso (Rytivaara, 2012) sul quale i docenti possono contare per avviare e favorire uno sviluppo inclusivo della classe a loro affidata. Ecco allora che potrebbe diventare utile individuare un repertorio di *buone prassi* orientate a favorire e realizzare la pratica del *co-teaching* a cui gli insegnanti possano attingere. L’essenza di questa visione è che ogni scuola dovrebbe diventare un luogo in cui non solo gli alunni, ma anche gli insegnanti possono crescere al massimo delle loro possibilità. Perché ciò si realizzi, il contesto professionale dovrebbe essere sviluppato in modo tale da rendere chiaro che la collaborazione comporta sfide significative per lo sviluppo professionale, senza che questo implichi per gli insegnanti essere costretti ad abbandonare la loro autonomia (Clement, Vandenberghe, 2000). La possibilità di seguire un percorso di buone prassi è quindi la necessità di mettere in moto progressivamente la costruzione di un modello più reale e che si perfeziona in itinere, un modello che, come sostiene A. Canevaro, ha anche una portata sociale perché la buona prassi si misura dal ben-essere dell’intero contesto socio-culturale in cui ad esempio le pratiche di *co-teaching* si promuovono e sviluppano. Quello che diventa significativo è la contaminazione che tale pratica può favorire creando, come abbiamo già avuto modo di esplicitare, contesti di imitazione positiva di relazione di cura, che promuovano il fiorire di bambini e professionisti verso il ben-essere comune.



Riferimenti bibliografici

- Adams L., Cessna K., Friend M. (1993). *Colorado Assessment of Co-Teaching: CO-ACT*. Denver, CO: Colorado Department of Education.
- Akkerman S. F., Meijer P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Arias E., Eden H., Fischer G., Gorman A., Scharff E. (2000). Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design. *Transactions on Computer Human Interaction*, 7(1), 84-113.
- Austin V. L. (2001). Teachers' Beliefs about Co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255.
- Bauwens J., Hourcade J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro-ed.
- Beamish W., Bryer F., Davies M. (2006). Teachers' Reflections on Co-teaching A Unit of Work. *International Journal of Whole Schooling*, 2, 3-19.
- Bruner J. S. (1986). *La mente a più dimensioni*, trad. it. Bari: Laterza, 1988.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Clement M., Vandenberghe R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?. *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Conderman G., Bresnahan V., Pedersen T. (2008). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Conderman G., Hedin L. (2012). Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching. *Teaching Exceptional children*, 44, (4), 18-27.
- Cook L., Friend M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, (3), 1-16.
- DuFour R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61, 8, 6-11.
- DuFour R., Burnette B. (2002). Pull out negativity by its roots. *Journal of Staff Development*, 23 (3), 27-30.
- Friend M., Cook L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D. A., Shamberger C. (2010). Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, (1), 9-27.
- Fullerton E. K., Guardino C. (2010). Teacher and Students' Perceptions of a Modified Inclusion Classroom Environment. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (5).
- Gately S., Gately F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Ghedin E. (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: The Co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 115-132.
- Ghedin E., Caserotti C. (2012). *Does Co-Teaching Work? Views on Co-teaching practice in inclusive classrooms*. In Biennial Meeting EARLI SIG 15 Special Educational Needs, 29th - 30th of August 2012 Utrecht University The Netherlands, pp. 53-54.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action. Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Didattica*, 11, 157-175.
- Ghedin E., Di Masi D., Aquario D. (2014). Co-teaching: il valore della collaborazione tra docenti nell'educazione inclusiva. In F. Dovigo et al. (eds.), *Special Education Needs and Inclusive Practices* (pp. 74-78). An International Perspective, Atti del Convegno SENIP, Università di Bergamo.
- Ianes D., Cramerotti S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Liaw E.C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 176-180.
- Loukas A., Murphy J.L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293-309.

- Martella R. C., Nelson J. R., Marchand-Martella N. E. (2003). *Managing disruptive behavior in the schools: A schoolwide, classroom, and individualized social learning approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Murawski W. W. (2003). *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*. Medina, WA: Institute for Educational Development.
- Murawski W.W., Swanson H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and Special Education, 22*, 258-267.
- Nelson T. H., Slavitt D., Perkins M., Hathon T. (2008). A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers College Record, 110*, 1269-1303.
- Nevin A., Villa R., Thousand J. (2009). *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Opfer D.V., Pedder D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376-407.
- Ploessl D. M., Rock M. L., Schoenfeld N., Blanks B. (2010). Practical techniques to enhance coteaching interactions. *Intervention in School and Clinic, 45*(3), 158-168.
- Puchner L.D., Taylor A.R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education, 22*, 922-934.
- Roth W.-M., Boyd N. (1999). Coteaching, as colearning, in practice. *Research in Science Education, 29*, 51-67.
- Rytivaara A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research, 53*, 182-191.
- Slavin R.E. (2013). Classroom applications of cooperative learning. In S. Graham (ed.), *APA Handbook of Educational Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- 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.
- Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vygotskij L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Bari: Laterza 1990.
- 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.
- Walter-Thomas C., Bryant M., Land S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and Special Education, 17*(4), 255-264.