

L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria

Teaching experience with SEN: a challenge for preschool and primary school teachers

Maja Antonietti / Università di Modena e Reggio Emilia / maja.antonietti@unimore.it

Chiara Bertolini / Università di Modena e Reggio Emilia / chiara.bertolini@unimore.it

This research looks deeper into the theme of a teacher's professional identity, studying those aspects of expertise (Berliner, 1987) which teachers believe they habitually employ or which they feel are necessary when dealing with children with special educational needs. The research highlights examples or instances within the teachers' working experience, in written descriptions by both class and special teachers for inclusion working in Italian preschool and primary schools. The theme of competence and levels of criticism in the teaching profession were explored through the analysis of 515 autobiographical essays where teachers described their work experiences as being successful or riddled with difficulties. The essays collected were examined using textual analysis (Taltac) (De Lillo, 1971; Bolasco, 1999) and subsequently the relationship with special educational needs will be examined through content analysis on the 208 essay that reports situation connected to special educational needs. Lexical analysis carried out highlights certain contexts and situations as being particularly relevant to teachers as their encounters with children with special needs. The content analysis put in evidence the area of the teaching profession (Galliani, 2004) of those teachers involved in encounters with children with special needs, the resources adopted by them, the heart of the problem connected to the satisfaction gained or the level of professional criticism when dealing with children with special educational needs. The aim is reflect on suitable strategies and material for training teachers in order to create a climate for inclusion in the classroom.

Key-words: special educational needs, teacher, preschool and primary school, teaching experience

Maja Antonietti. Ricercatrice confermata. Docente di pedagogia speciale e didattica speciale per Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione Primaria, Tfa, Pas, Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia. *Temi di ricerca:* professionalità insegnanti ed educatori; teoria e strumenti di osservazione e documentazione; educazione continuativa all'aperto.

Chiara Bertolini. Assegnista di ricerca. Docente a contratto nel settore disciplinare M/Ped 03 per Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione Primaria, Tfa, Pas, Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia. *Temi di ricerca:* professionalità di insegnanti ed educatori, comprensione del testo, promozione della creatività in età prescolare e gestione del conflitto interpersonale a scuola.

I paragrafi 1, 5, 6 e 7 sono stati redatti da Maja Antonietti; i paragrafi 2, 3, 4 da Chiara Bertolini. Le due ricercatrici si sono costantemente confrontate nella fase di ricerca e nella stesura del presente articolo.

abstract

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

III. Esiti di ricerca 135

1. Introduzione

Negli ultimi anni la scuola italiana è stata attraversata da un'apparente nuova questione: il tema dei bisogni educativi speciali (BES) che possono essere riconosciuti in alcuni allievi. Il dibattito italiano è stato sicuramente sollecitato da recenti indicazioni ministeriali¹, ma è opportuno ricordare che tali norme si collocano entro una più ampia riflessione internazionale sui BES (Rapporto War-nock 1978; Dichiarazione di Salamanca 1994; OECD 2004; Convenzione Onu 2006; UNESCO 2011). Si tratta di norme, quindi, che nascono dal dibattito internazionale, ma che si inseriscono in un contesto, quello italiano, connotato da politiche scolastiche decennali rivolte alla piena integrazione delle persone con disabilità.

Il richiamo ad un approccio educativo e didattico ai BES in Italia può essere analizzato secondo diversi livelli. Il primo riguarda la dimensione valoriale che si coniuga con l'adozione di un concetto ampio, quale BES, entro cui riconoscere difficoltà didattico-educative di un allievo, indipendentemente dalla presenza di deficit (Ianes, 2006). Questo significa muoversi in una prospettiva legata a doppio filo con il modello di Classificazione del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute anche definito ICF promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), il quale, non puntando lo sguardo in modo parziale solo sulle diversità si propone come fortemente inclusivo. Tale modello di classificazione si muove, infatti, un'ottica bio-psico-sociale permettendo di leggere ciascun individuo, non tanto in considerazione dei deficit o menomazioni di partenza, ma sulla base delle capacità e delle performance agite, in modo efficace o meno, in riferimento al proprio ambiente di vita. In questo senso, gli elementi su cui si punta l'attenzione sono i bisogni espressi dall'individuo, che vengono letti in chiave sistemica e che sono temporanei. Una seconda dimensione fa riferimento alla spinta, animata appunto dalle recenti indicazioni ministeriali, che invita gli insegnanti ad adottare principi di individualizzazione e di personalizzazione nella propria pratica quotidiana. Tali elementi erano già presenti in normative precedenti² ma rappresentano un pilastro della riflessione didattica italiana (Baldacci, 2006; Pavone, 2002) troppo spesso dimenticata nella prassi della quotidianità scolastica (Cardarello, 2010). Il pregio di tali norme è quindi quello di segnalare come imprescindibile per la qualità del proprio lavoro uno sguardo attento alle specificità individuali da parte di tutti gli insegnanti nei confronti di tutti i propri allievi. Un'ultima dimensione a cui fare

- 1 Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*; Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 - *Regolamento applicativo della Legge n. 170/2010 e Linee Guida*; Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*; Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8 - *Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*; Nota 27 giugno 2013, n. 1551 - *Piano annuale per l'inclusività - Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*; Nota 22 novembre 2013, n. 2563 - *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali. A.S. 2013/14. Chiarimenti*.
- 2 Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 - *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n. 59*.

riferimento è quella propriamente metodologica, ovvero l'insieme di strumenti e procedure che sono da attivare quando si riconosce un bisogno educativo speciale in un proprio allievo, elementi questi che rappresentano la garanzia di un'efficace azione didattico-educativa finalizzata all'inclusione.

L'intento di questo studio è quello di porre in evidenza, a partire da testimonianze dirette degli insegnanti, il tema dell'incontro tra i docenti e gli alunni con BES. Tale riflessione è in continuità con le recenti ricerche in ambito italiano che hanno posto l'attenzione sulle opinioni degli insegnanti relativamente al tema dell'inclusione e alle condizioni di specialità: i due contributi di Baschiera e Tessaro (2014) sulle rappresentazioni degli insegnanti nelle relazioni di aiuto e rispetto ai bisogni educativi speciali; l'analisi di Antonietti (2014) sulle opinioni di insegnanti curricolari e sul posto di sostegno rispetto alle competenze della professione docente; le riflessioni di Mura (2014) relative ai docenti delle scuole secondarie; lo studio di Mortari (2013) sulle azioni efficaci per situazioni complesse; il report della Fondazione Agnelli, Associazione TreElle e la Caritas Italiana (2011) sullo stato degli alunni con disabilità nella scuola italiana; l'indagine sull'integrazione di Ianes, Demo e Zambotti (2010).

La presente ricerca si colloca in un filone di studi che intende indagare la professionalità docente anche allo scopo di individuare aree problematiche utili per la progettazione della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Il tema dei bisogni educativi speciali viene quindi approfondito attraverso l'analisi di resoconti³ relativi ad episodi vissuti in prima persona da parte di insegnanti in servizio riguardanti l'incontro con alunni con BES, episodi rilevanti sia perché percepiti come momenti di soddisfazione professionale, sia perché al contrario rappresentanti nodi problematici.

2. Aspetti metodologici

2.1 Obiettivi

L'indagine si compone di due studi.

Il **primo studio** intende verificare se la tematica dei BES risulta percepita dagli insegnanti in servizio della scuola dell'infanzia e di quella primaria (sia curricolari che sul posto di sostegno) come contesto critico della propria professione. A partire da un ampio corpus di resoconti nei quali gli insegnanti narrano esperienze vissute a scuola in cui si sono sentiti competenti o in difficoltà, verrà accertato se e in che misura tali situazioni riguardano l'incontro con i BES.

Il **secondo studio** si concentra sull'analisi dei soli scritti che fanno esplicito riferimento ad episodi caratterizzati dalla presenza di situazioni riferite a bisogni educativi speciali⁴. In riferimento, dunque, ai resoconti in questione, la ricerca

3 Nel corso del presente studio, per ovviare al problema delle ripetizioni, tali resoconti verranno anche definiti *temi*, in virtù del tipo di richiesta somministrata al campione di riferimento, e *scritti*, termine inteso come sinonimo.

4 In considerazione della natura fortemente contestuale del concetto di BES, nella fase metodo-

esplorerà le tipologie di difficoltà descritte, la natura delle carenze professionali che i docenti riconoscono in tali situazioni e le modalità adottate dagli stessi per affrontarle.

2.2 Campione

Il **primo studio** ha coinvolto 274 insegnanti italiani, in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di scuola dell'infanzia e primaria, frequentanti corsi speciali di abilitazione all'insegnamento. Tali insegnanti hanno prodotto **515 resoconti**⁵.

Il **secondo studio** ha esplorato **208 resoconti** (selezionati entro il campione di riferimento composto da 515 temi) scritti dallo stesso campione di insegnanti coinvolti nel primo studio, relativi solo a situazioni caratterizzate dall'incontro con BES.

2.3 Metodologia

Le opinioni degli insegnanti sono state indagate invitando 274 insegnanti in servizio della scuola dell'infanzia e primaria a scrivere in modo anonimo ed in una situazione controllata due brevi resoconti riferiti alla propria esperienza di insegnamento, a partire dalle consegne:

Quella volta che mi sono sentito/a competente....” e “Quella volta che mi sono sentito/a in difficoltà.

138

Nel **primo studio**, i 515 scritti ottenuti sono stati esplorati con un'analisi descrittiva condotta in modo indipendente da tre ricercatori⁶. Questa prima esplo-

logica della ricerca si è scelto di definire i BES attraverso il riferimento ai recenti richiami normativi italiani, considerando quindi i BES come una macrocategoria entro cui si collocano “difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, quali la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socioculturale ecc.”. (Ianes, Cramerotti, 2013, p. 30). Si è adottato inoltre un criterio di non occasionalità della difficoltà che veniva segnalata.

- 5 Esempio di resoconto. “Da quando mi sono trovata in sezione un bimbo con grosse difficoltà comunicative, con atteggiamenti di totale chiusura verso gli altri, che non si lasciava avvicinare da nessuno e che era barricato nel suo mondo. In questa situazione ho trovato mille difficoltà, ho fatto mille tentativi ma non sono riuscita a vedere cambiamenti e mi sono sentita davvero incapace!” (Resoconto n. 300).

Esempio di resoconto: “Titolo: “Insieme ce la faremo”. Insegno nella stessa scuola materna da quattro anni in qualità di docente di sostegno specializzata. Quest'anno il dirigente scolastico mi ha affidato un bambino che nell'anno precedente ha avuto difficoltà a relazionare sia con le insegnanti che con i compagni. Il mio obiettivo principale era quello di renderlo sereno; ho così messo in atto la mia sensibilità e le mie conoscenze....beh il risultato?Il bambino è felicissimo, non piange mai, ha voglia di venire e stare a scuola, ha voglia di giocare con i compagni e di sperimentare e fare cose nuove.” (Resoconto n. 133).

- 6 Tale analisi è stata condotta da Antonietti, Bertolini, Cardarello. L'analisi ha preso in considerazione anche altre variabili non oggetto del presente primo studio.

razione è stata volta al riconoscimento (a partire dalle informazioni presenti nei resoconti) delle variabili di sfondo presenti nei resoconti come il ruolo dell'insegnante scrivente (curricolare/sostegno) e l'ordine scolastico a cui fa riferimento ciascun resoconto (infanzia/primaria).

Successivamente, è stata condotta l'analisi testuale⁷ dei temi (De Lillo, 1971) attraverso l'impiego del software TalTaC² (Bolasco et al., 1999). In particolare, i testi sono stati digitalizzati, acquisiti dal software e sottoposti ad alcune operazioni di pre-trattamento. In tale fase, il corpus è stato normalizzato ed è stato eseguito il tagging grammaticale (ciascuna parola è stata marcata con la categoria grammaticale corrispondente). Il software ha considerato come *ambigue* le parole omografe (es. "letto" è sostantivo o verbo?), rispetto alle quali è stata condotta una disambiguazione manuale, dopo la lettura dei resoconti contenenti le parole in questione. Successivamente, è stata eseguita la lemmatizzazione che ha permesso di individuare per ciascuna parola del corpus il lemma corrispondente (es. forma grafica: alunni, lemma: alunno; forma grafica: leggevano, lemma: leggere).

In seguito al pre-trattamento del corpus, il vocabolario è stato sottoposto ad alcune analisi di frequenza. In particolare, sono stati calcolati il numero totale di parole (forme grafiche) che compongono il corpus (occorrenze totali) e il numero di lemmi che compaiono per ciascuna categoria grammaticale. Successivamente, è stato riconosciuto il lessico peculiare, vale a dire le parole utilizzate nei temi scritti dagli insegnanti con una frequenza statisticamente superiore a quella in cui le stesse vengono impiegate nell'italiano standard. Infine, attraverso il confronto dei temi riferiti ad esperienze vissute come di *soddisfazione professionale* e come di *difficoltà*⁸, è stato individuato il lessico specifico, ossia le parole statisticamente più utilizzate in una tipologia di tema rispetto all'altra.

Il **secondo studio** ha esplorato i 208 resoconti (dei 515 iniziali) che in modo esplicito fanno riferimento a contesti caratterizzati dalla presenza di situazioni riconducibili alla categoria di BES. Tali scritti sono stati studiati con la tecnica dell'analisi del contenuto (Losito, 2002). In particolare, due ricercatori⁹ in modo indipendente hanno esaminato ciascun resoconto alla luce di alcune variabili ritenute rilevanti a partire sia dalla letteratura di riferimento che dalla lettura degli stessi scritti:

- **elementi descrittivi** relativi alla tipologia di resoconto, alle figure adulte coinvolte e all'ordine scolastico di afferenza;
- **"cuore" della situazione problematica** inteso come la natura dell'evento problematico narrato nel resoconto;
- **area di competenza** del docente coinvolta nella situazione descritta in cia-

7 L'analisi testuale è stata condotta da Bertolini.

8 I resoconti sono stati categorizzati di "*soddisfazione*" quando erano in risposta alla domanda stimolo "Quella volta che mi sono sentito/a competente...". I resoconti sono stati categorizzati di "*difficoltà*" quando rispondevano alla domanda stimolo "Quella volta che mi sono sentito/a in difficoltà...".

9 Tale analisi è stata condotta da Antonietti e Bertolini.

scun resoconto. L'analisi di tale dimensione è avvenuta facendo uso delle cinque macroaree di competenza che caratterizzano l'insegnante, proposte da Galliani (2004)¹⁰;

- **tipologia di situazione di BES narrata**, ovvero se si tratti di bisogni educativi e didattici in presenza di certificazione e diagnosi, facendo quindi riferimento ad una difficoltà derivante anche da una condizione eziologica, o invece a difficoltà riconosciute dagli insegnanti e dalla scuola senza che vi sia una menomazione di partenza, ovvero un deficit dichiarato.

Lo studio ha esplorato tali variabili nell'intero campione di riferimento (208 temi). Successivamente le medesime variabili sono state oggetto di analisi (b, c, d) comparando i resoconti relativi a momenti di "soddisfazione" e quelli relativi ad eventi percepiti come particolarmente critici (di "difficoltà"), mettendo inoltre in evidenza anche le **risorse impiegate (e)** dai docenti per affrontare e risolvere le situazioni difficili. Tale analisi è stata svolta solo nei temi di "soddisfazione" (cfr. nota 9). L'analisi è avvenuta tenendo conto sia degli elementi che emergono dai resoconti stessi sia ispirandosi ai fattori emersi da un'indagine relativa alla professionalità docente (Cardarello et al., 2009)¹¹.

3. Risultati del primo studio

Dall'analisi descrittiva emerge come:

- il 46,9% dei temi descriva esperienze percepite di soddisfazione dall'insegnante scrivente, il 48,7% di difficoltà, nel 4,3% non è possibile identificare il tipo di esperienza percepita;
- il 37,1% dei resoconti fa riferimento ad esperienze vissute nella scuola dell'infanzia, il 36,1% nella scuola primaria ed il 26,8% ad un ordine scolastico non dichiarato e riconoscibile;
- il 64,7% dei temi è scritto da docenti che nella situazione narrata coprivano il ruolo di insegnante di classe, il 13,8% di insegnanti di sostegno, mentre non è possibile identificare il ruolo del narratore nel 21,5% dei casi.

L'analisi testuale indica che il corpus si compone complessivamente di 37.343 parole, di cui 21.275 sono state utilizzate nei resoconti relativi a situazioni in cui gli insegnanti si sono percepiti soddisfatti, 16.068 in quelli in cui si sono sentiti, invece, in difficoltà. La lettura dei resoconti mostra una strutturazione ricorrente degli scritti: quelli relativi a situazioni di difficoltà descrivono una situazione problematica non risolta, quelli relativi a situazioni percepite come di soddisfazione narrano una situazione difficile e la strategia adottata per farvi fronte in modo ef-

10 Relazionale, etica, gestionale, didattica, disciplinare (nel senso di riferimento ai contenuti della disciplina).

11 Fattore strumentale, etico-relazionale, didattica attiva, didattica tradizionale, adulti, conoscenza delle specificità individuali, valutazione e didattica individualizzata, motivazione.

ficace. La maggiore articolazione di quest'ultima categoria di resoconti ci pare possa spiegare perché sono scritti mediamente più lunghi (lunghezza media degli scritti relativi a situazioni percepite come di soddisfazione: 93,311 parole vs lunghezza media degli scritti relativi a situazioni percepite di difficoltà: 55,986 parole).

La tab. 1 indica la distribuzione di ciascuna categoria grammaticale per tipologia di resoconti. Da sottolineare il maggior impiego di nomi di persona negli scritti relativi a situazioni vissute come di soddisfazione, dove i bambini al centro della narrazione vengono indicati con il nome di battesimo più di frequente che nei temi in cui vengono narrate situazioni percepite come di difficoltà, dove al posto del nome di persona generalmente viene utilizzato il sostantivo comune "bambino/a".

| CATEGORIE GRAMMATICALI | FREQUENZA | | |
|------------------------------|---|--|--------------|
| | Reports relativi a situazioni percepite di SODDISFAZIONE | Reports relativi a situazioni percepite di DIFFICOLTÀ | TOTALE |
| NOMI COMUNI | 4875 | 3423 | 8298 |
| AGGETTIVI | 2496 | 1849 | 4345 |
| VERBI | 4567 | 3554 | 8121 |
| AVVERBI | 1535 | 1394 | 2929 |
| NOMI DI PERSONA | 82 | 32 | 114 |
| NUMERI | 139 | 85 | 224 |
| ARTICOLI | 1946 | 1315 | 3261 |
| PREPOSIZIONI | 3200 | 2407 | 5607 |
| PRONOMI | 788 | 715 | 1503 |
| CONGIUNZIONI | 1621 | 1287 | 2908 |
| ALTRO (esclamazioni, parole) | 26 | 7 | 33 |
| TOTALE | 21275 | 16068 | 37343 |

Tab. 1 Frequenze delle categorie grammaticali nel corpus, distinte per tipologia di resoconti.

L'analisi del lessico peculiare, che consiste nell'individuazione delle parole presenti nel corpus con una frequenza statisticamente superiore a quella delle stesse parole quando impiegate nell'italiano comune, indica come utilizzate in modo tipico dagli insegnanti coinvolti (ossia statisticamente più spesso che nel linguaggio comune) i seguenti termini:

- *scuola, sezione e classe*, come i principali contesti in cui sono state vissute le esperienze narrate dagli insegnanti;
- *bimbo, alunno, collega, pedagogista*, come i soggetti che entrano in relazione con l'insegnante scrivente, dando luogo a una situazione percepita di soddisfazione o di difficoltà;
- *insegnare e apprendimento*, come obiettivi dell'insegnante;
- *lezione*, intesa sia come progettazione che come gestione della lezione;
- *motivazione e coinvolgimento*, come ricerca da parte degli insegnanti di strumenti e strategie per sostenere la motivazione e il coinvolgimento degli studenti allo scopo di facilitare il loro apprendimento;
- *documentare e ripensare*, come atteggiamento dell'insegnante di fronte a situazioni scolastiche difficili;
- *relazionarsi e rapportarsi*, come strategie per far fronte a situazioni scolastiche difficili;

- *ambientamento* (anche inteso come inserimento) dei bambini nella scuola dell'infanzia;
- *comportamento difficile*, come gestione del bambino con comportamenti problema;
- *disabilità*, come esperienze con allievi con disabilità;
- *insegnante di sostegno*, come ruolo assunto nella situazione descritta.

Da tale analisi emerge, dunque, che i principali contesti indicati dai docenti riguardano la gestione delle relazioni (con bambini ed adulti), il processo di insegnamento-apprendimento, la gestione dei comportamenti difficili e l'incontro con la disabilità. Tali contesti confluiscono, dunque, almeno in parte nel concetto di BES. Le principali strategie adottate fanno riferimento alla relazione, alla documentazione, al ripensare e al progettare.

L'analisi delle specificità permette, infine, di confrontare il lessico utilizzato nei resoconti relativi alle situazioni percepite come di soddisfazione e quelle come di difficoltà, allo scopo di rilevare le parole statisticamente più presenti in un gruppo di scritti rispetto all'altro, individuando così facendo gli aspetti caratterizzanti in modo specifico ciascuna categoria.

Le parole specifiche identificate nei temi relativi alle situazioni di soddisfazione sono:

- *libro e lettura, moltiplicazione e tabelline*, ossia aspetti inerenti le discipline della lingua e della matematica;
- il *laboratorio* ed il *gioco*, come mezzi per affrontare con successo esperienze inizialmente difficili;
- il *cibo* e il *mangiare*, come situazioni critiche, seppure risolte;
- il *dialogare*, *l'ascoltare*, *il pensare*, *il ripensare*, *il progettare* ed il *cambiamento*, come strategie per affrontare e risolvere iniziali situazioni difficili.

Le parole specifiche dei temi relative alle situazioni percepite come di difficoltà sono:

- *insegnante di sostegno e supplente*;
- *gestire*, presente in molti resoconti che narrano di situazioni difficili nella gestione del singolo bambino e delle famiglie;
- *aiutare*, intesa sia come la percezione degli insegnanti di non essere d'aiuto per certi bambini, sia come la carenza di aiuti al docente;
- *comunicare*, difficoltà dell'insegnante a relazionarsi con diversi soggetti: le famiglie, il dirigente scolastico, i colleghi ed i bambini con BES.

I temi che riferiscono di situazioni in cui i docenti si sono sentiti soddisfatti dunque, fanno spesso riferimento all'insegnamento di contenuti disciplinari e sono caratterizzati dall'impiego di strategie, quali il confronto interpersonale, il pensiero e la progettazione volti al cambiamento.

I resoconti relativi alle situazioni percepite come di difficoltà, invece, sono visute spesso da insegnanti supplenti o sul ruolo di sostegno che segnalano la loro difficoltà nella gestione di e comunicazione con alcuni bambini e famiglie. Tali docenti dichiarano, inoltre, di percepirsi non in grado di aiutare certi bambini e, a loro volta, si sentono poco aiutati nell'affrontare alcune situazioni problematiche.



Tali risultati confermano, dunque, che i contesti correlati ai BES si presentano come critici per la professionalità docente.

4. Discussione del primo studio

L'analisi testuale indica alcuni argomenti come principalmente trattati dai 515 temi presi in considerazione. In generale, i resoconti narrano di contesti in cui gli obiettivi prevalenti sono insegnare e sostenere l'apprendimento attraverso la progettazione e conduzione di lezioni che sostengano la motivazione e il coinvolgimento dei bambini. Le principali aree critiche paiono essere lo stabilire buone relazioni educative, la gestione dei comportamenti difficili dei bambini e l'incontro con la disabilità.

Il confronto tra scritti relativi a situazioni percepite come di soddisfazione o di difficoltà ha fatto emergere alcune differenze. I resoconti inerenti contesti ritenuti soddisfacenti ed efficaci affrontano più spesso problemi relativi all'insegnamento di contenuti disciplinari e questo avviene maggiormente per la scuola primaria (cfr. Antonietti 2008). Gli ostacoli descritti vengono, poi, affrontati e superati attraverso il confronto interpersonale, il pensiero critico e flessibile e la progettazione (cfr. Mortari, 2013).

I resoconti relativi a situazioni vissute come di difficoltà, invece, sono narrate più spesso da insegnanti che nel contesto descritto coprivano il ruolo di docente sul posto di sostegno o supplente (cfr. Antonietti, 2014). Spesso, inoltre, il problema al centro degli scritti è di natura relazionale-comunicativa (cfr. Baschiera, 2013; Tessaro, 2013; Mortari, 2013). Di fronte agli ostacoli descritti, gli insegnanti non si sentono in grado di attuare cambiamenti risolutivi, né si sentono aiutati e sostenuti dal contesto.

Alla luce di tali risultati, si ritiene che un approfondimento sulla tematica dei BES possa essere utile a fini formativi e conoscitivi.

5. Risultati del secondo studio

Questo secondo studio, come già precisato, esplora i soli resoconti che fanno riferimento alla tematica dei BES entro il corpus più ampio dei temi analizzati. Attraverso l'analisi del contenuto sono stati identificati 208 resoconti, che rappresentano il 40,38% della totalità dei temi.

- a) Una prima analisi descrittiva permette di evidenziare alcune caratteristiche generali ricavabili da tali scritti relativi ai BES. Si evidenziano i seguenti elementi:
 - il 44,23% dei resoconti descrive esperienze percepite di soddisfazione dall'insegnante scrivente, il 55,77% di difficoltà. Rispetto alla totalità di resoconti (515) da cui questi scritti relativi ai BES sono stati estratti, si evince una sovrarappresentazione di quelli relativi alla difficoltà, ma non è presente alcuna significatività statistica ($P=0.2475$);
 - il 34,62% dei resoconti fa riferimento ad esperienze vissute nella scuola del-

- l'infanzia, il 36,06% nella scuola primaria ed il 29,32% ad un ordine scolastico non dichiarato, né riconoscibile. Non si segnalano differenze significative rispetto al campione di riferimento da cui questi resoconti sono stati selezionati ($P=0.7708$);
- il 51,44% dei resoconti sono redatti da docenti che nella situazione narrata avevano assunto ruolo di insegnante di classe (107), il 33,17% da insegnanti sul ruolo di sostegno (69), mentre per un 15,39% non è stato possibile identificare il tipo di ruolo professionale. Rispetto alla totalità dei resoconti da cui questi temi sono stati estratti, è evidente che la quasi totalità degli insegnanti sul ruolo delle attività di sostegno abbia effettivamente raccontato un episodio relativo ai BES (97,2%), a fronte di poco meno di un terzo degli insegnanti identificati come curricolari facenti parte del campione iniziale (32,1%). Tale dato è statisticamente significativo ($P<0.0001$);
 - l'11,54% degli scritti fa poi riferimento ad un'esperienza in cui l'insegnante narrante era supplente, mentre nell'8,17% si trovava nei primi anni di lavoro a scuola (novizio).
- b) Una prima parte dell'analisi ha evidenziato la natura del problema che emergeva dai resoconti. In termini percentuali la difficoltà maggiormente segnalata è quella relativa all'essere attrezzati di fronte alla condizione di bisogno educativo speciale (28,84%), sia nei termini di adeguamento della proposta didattica individualizzata sulla base della condizione di specialità (13,46%), sia in modo più esplicito alla scarsa conoscenza di strategie appropriate (15,38%). Il secondo problema identificato come prevalente in ordine di frequenza è rappresentato dalle difficoltà di tipo relazionale dell'insegnante, ovvero come difficoltà/capacità dell'insegnante di gestire le relazioni altrui (25%): nello specifico il dialogo problematico con la famiglia, in particolare quando sono implicate dimensioni di riconoscimento/accertamento diagnostico (10%); i rapporti complessi con i colleghi (5,77%); i problemi nella relazione con l'alunno (4,80%) e altre difficoltà non precisate. La terza area particolarmente rilevante in termini percentuali riguarda il tema dell'inclusione (in totale 18,75%), intendendo sia la costruzione di un contesto favorevole entro la dimensione della classe (pari e colleghi), sia (in misura percentuale molto minore 2,4%) l'integrazione della didattica individualizzata nella programmazione curricolare. Seguono, poi, problematiche legate alla gestione delle emozioni (9,13%) e alla sfera della comunicazione (4,80%). A queste si aggiungono altre difficoltà menzionate in misura percentuale minore¹².
- c) L'area della professionalità messa in gioco nei resoconti analizzati vede impiegata al primo posto la dimensione relazionale (39,84%), seguita da quella didattica (27,84%). La dimensione etica (16,32%) e quella gestionale (13,44%) sono presenti in misura minore, quasi nullo il riferimento a quella disciplinare (2,4%).
- d) In quasi tutti i resoconti gli insegnanti hanno fatto riferimento ad una condizione di BES ben precisa ed identificabile, questo non è avvenuto per il 16,34% delle situazioni, dove il riferimento è stato quello ad una non precisata

12 Inserimento del bambino (4,33%), motivazione (2,88%), altro (4,80%).

condizione di disabilità. Tra le condizioni di BES esplicitate dagli insegnanti troviamo al primo posto le difficoltà comportamentali (15,38%), seguite da disturbi dello spettro autistico (9,13%), da quelle derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana (7,69%), da generiche difficoltà di apprendimento (6,25%), da difficoltà nelle relazioni con pari e adulti (5,76%) e dalla disabilità intellettiva (5,76%). A queste tipologie ne seguono molte altre evidenziate in misura percentuale minore¹³. Si è scelto di raggruppare i dati utilizzando due ampie categorie alle quali i resoconti fanno riferimento: quella di bisogni educativi speciali connessi ad una certificazione/accertamento e quelli invece riconosciuti dalla scuola. I primi sono presenti per il 52,88%, i secondi per il 47,11%.

Si è infine proceduto all'analisi dei resoconti, mettendo a confronto i temi di soddisfazione con quelli di difficoltà professionale.

- a) I temi di soddisfazione professionale, comparati con quelli di difficoltà, sono risultati maggiormente ed in modo statisticamente significativo ($P=0,0006$) collegati ad episodi che hanno visto l'insegnante attivarsi in modo positivo ai fini dell'inclusione nel contesto scolastico. Principalmente si tratta di situazioni in cui l'obiettivo è stato quello di includere il bambino nella classe, intendendo per lo più la relazione con i pari. In misura minore l'inclusione è avvenuta costruendo un buon clima relazionale con tutti gli insegnanti coinvolti ed integrando didattica curricolare e quella individualizzata. I temi di difficoltà riguardano in modo maggiore (ai limiti della significatività statistica) l'incapacità di adeguamento delle proprie strategie didattiche in risposta alla specialità ($P=0,0929$) e le problematiche di tipo relazionale ($P=0,0555$).
- b) L'area di competenza relativa alla dimensione gestionale è più presente (ed in modo statisticamente significativo) ($P=0,0244$) nei resoconti di episodi relativi alle difficoltà. La dimensione professionale relativa alla dimensione relazionale viene menzionata al limite della significatività statistica ($P=0,0874$) maggiormente nei temi di soddisfazione professionale. La competenza etica riguarda situazioni di difficoltà, mentre la competenza didattica interessa in equiparabile misura entrambi i tipi di resoconti.
- c) Non si evidenziano differenze statisticamente significative rispetto alla tipologia di episodio riportato, ovvero se riferito a situazioni di disabilità certificate/accertate o se relativo a situazioni riconosciute dagli insegnanti.
- d) L'analisi si è concentrata sulle risorse impiegate per affrontare in modo efficace le situazioni problematiche, facendo quindi riferimento ai soli resoconti relativi ad esperienze di soddisfazione professionale che riportavano la risoluzione di una situazione di difficoltà. Le risorse maggiormente impiegate sono collegate alla dimensione etico-relazionale (34,78%), a quella relativa alla valutazione e didattica individualizzata (32,60%) e all'impiego di una di-

13 Deficit sensoriale (4,80%), difficoltà sul piano della comunicazione e del linguaggio (4,32%), presenza di multi-deficit (4,33%), DSA (3,84%), svantaggio socio-culturale (3,36%), altro bisogno (3,85%), difficoltà temporanee legate ad eventi della vita (2,40%), deficit motori (1,92%), disturbo comportamentale (1,44%), ADHD (1,44%), deficit o disturbi di linguaggio (1,44%).

dattica attiva (9,78%). Segnalate, ma in percentuale meno rilevante, la relazione con gli adulti (7,61%), la conoscenza di aspetti relativi alle specificità individuali (5,43%) e l'utilizzo di aspetti metodologici (come gli strumenti osservativi, progettuali, di documentazione e le nuove tecnologie) (3,26%). Quasi per nulla menzionati aspetti motivazionali (2,17%) o il riferimento ad una didattica più tradizionale (0%).

6. Discussione del secondo studio

Seguendo l'ordine dei risultati per come sono stati presentati nel paragrafo precedente, si possono osservare le seguenti questioni.

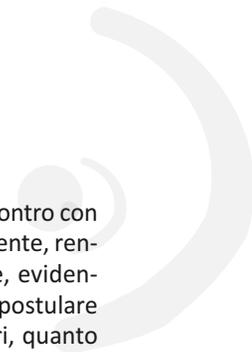
L'analisi del contenuto conferma i risultati del primo studio: il tema dei BES risulta essere un tema cruciale per la professionalità insegnante (cfr. Baschiera, 2014; Tessaro, 2014; Mortari, 2013) nella misura in cui quasi la metà dei resoconti del corpus iniziale fa riferimento a tale tematica.

- a) I resoconti relativi ai BES sono relativi in quasi egual misura, rispetto al campione iniziale, sia a momenti di soddisfazione che di difficoltà professionale, come dire che l'incontro con i BES rappresenta una sfida possibile per l'insegnante, non solo in termini di fatica professionale.

In quasi egual misura rispetto al campione iniziale si distribuiscono anche i resoconti relativi all'ordine di scuola, confermando di fatto che la tematica è particolarmente sentita in entrambe le realtà di scuola e non rappresenta una specificità solo della dimensione più formale dell'apprendimento, tipica della scuola primaria.

Diversa è, invece, la situazione che riguarda il ruolo professionale assunto: quasi la totalità degli insegnanti che lavorano sul ruolo di sostegno nel riportare episodi di soddisfazione o difficoltà professionale lo fa riferendosi al tema dei BES. Tale dato testimonia quanto la professionalità degli insegnanti per le attività didattiche di sostegno agli allievi con disabilità sia fortemente correlata alla capacità di far fronte alla condizione di specialità, mentre questo sia percepito come meno rilevante dagli insegnanti curricolari (cfr. Antonietti 2014). Ciò ci permette di segnalare e problematizzare stereotipi relativi ai due diversi profili professionali ancora presenti: gli insegnanti curricolari concentrati su una molteplicità di questioni tra cui i BES, gli insegnanti sul posto di sostegno focalizzati prioritariamente sulle condizioni di specialità. Interessante anche rilevare in circa un quinto dei resoconti l'esplicitazione della condizione di precarietà lavorativa o di prima esperienza all'insegnamento, dato questo emerso anche nell'analisi testuale del primo studio e confermato in letteratura (Veenman, 1984).

- b) I nuclei problematici riconosciuti in modo prioritario nei resoconti risultano essere relativi ad aspetti di individualizzazione didattica, con una forte componente di inadeguatezza percepita rispetto alla conoscenza di strategie appropriate per affrontare le diverse condizioni di specialità, alla dimensione di relazione con le famiglie ed alle tematiche correlate ad una efficace inclusione entro la dimensione del contesto classe (cfr. Antonietti, 2014).
- c) L'incontro con i BES coinvolge poi in misura maggiore la dimensione didattica



e quella relazionale della professionalità docente, come dire che l'incontro con situazioni di bisogno mette in gioco il cuore della professionalità docente, rendendola quindi più vulnerabile. Assente la dimensione disciplinare, evidenziando come l'incontro con i bisogni educativi speciali non sembri postulare una ridefinizione della propria professionalità nell'ambito dei saperi, quanto piuttosto in campo metodologico. Il riferimento agli ambiti etici e gestionali ricopre circa un terzo delle aree di professionalità coinvolte. Tali dati trovano conferma nel modello di analisi della ricerca Tessaro e Baschiera (2014).

- d) Le tipologie di bisogni educativi speciali riportate nei resoconti rimandano ad una ampia pluralità di condizioni: quasi in egual misura sono presenti situazioni riferibili a certificazione/diagnosi e quelle invece riconosciute dalla scuola/insegnanti. Da evidenziare l'ampio numero di tipologie di situazioni alle quali un insegnante deve far fronte. Spiccano sicuramente tra tutte, le difficoltà comportamentali, quelle dei disturbi dello spettro autistico, quelle derivanti dalla mancata conoscenza della cultura e della lingua italiana.

Analizzando poi i temi sulla base del fatto che facessero riferimento a momenti di soddisfazione o a momenti di difficoltà non risolta, è interessante evidenziare come ad essere oggetto di maggiore efficacia dell'azione da parte degli insegnanti sia **(b)** l'aver operato con finalità inclusive, vale a dire per questi insegnanti essere riusciti principalmente a creare un clima capace di accogliere e sostenere buone relazioni all'interno del contesto classe principalmente tra gli alunni. Sono evidenti come nodi particolarmente problematici gli aspetti legati alle specificità delle situazioni incontrate e le relazioni con i colleghi (cfr. Antonietti 2014). Si potrebbe quindi ritenere che sia considerato più semplice per un insegnante attivare percorsi inclusivi a scuola, mentre sia percepito come più complesso, giacché necessita di approfondimenti ulteriori da parte del docente, il dotarsi di strategie adeguate per rispondere in modo completo e appropriato alle diverse specialità. Lo stesso discorso vale per la dimensione di relazione con i colleghi: questa dipende anche da vincoli del sistema scuola che un solo insegnante, senza strumenti, risorse e modifiche di organizzazione strutturale, fa più fatica ad affrontare. Quest'ultimo aspetto pare essere anche confermato dal maggiore riferimento **(c)** all'area di competenza gestionale per i temi di difficoltà. In analogia con quanto riportato precedentemente, anche le risorse **(e)** messe in campo per fronteggiare le situazioni risolte in modo soddisfacente, fanno riferimento all'area della dimensione etico-relazionale e a quella riguardante la didattica individualizzata, facendo perno quindi su dimensioni cruciali della professionalità insegnante (dati confermati anche in Mortari, 2013). Da segnalare in percentuali minori l'impiego di una didattica attiva per la risoluzione delle difficoltà, a fronte dell'inefficacia percepita delle strategie tipiche della didattica tradizionale, e il riferimento alla relazione con gli adulti. In particolar modo, tali risorse paiono efficaci quando rivolte alla risoluzione delle difficoltà derivanti principalmente dai problemi di inclusione, di individualizzazione dell'attività didattica e di relazione.

Conclusioni

L'incontro con i BES è un tema cruciale per l'insegnante: ciò è confermato sia dall'analisi testuale sulla totalità dei resoconti (515) sia nel dettaglio dall'analisi del contenuto (208 resoconti). Tale tematica può essere letta nei termini di "sfida cruciale" con la quale tutti gli insegnanti, sia curricolari che quelli sul ruolo di sostegno, devono confrontarsi e alla quale riescono a far fronte in modo percepito anche come soddisfacente.

Dall'analisi dei dati risulta che l'incontro con i BES si evidenzia come problematico proprio perché pare mettere in discussione l'insegnante su due aspetti cruciali della sua dimensione professionale: quella di individualizzazione dell'insegnamento, ma non in termini di competenza disciplinare, e quella relazionale (sui molteplici fronti della relazione in cui un insegnante è coinvolto). Una delle ragioni di criticità quindi pare proprio essere questa, giacché il docente viene destabilizzato su due pilastri che egli riconosce come nevralgici della sua professione e per i quali occorre costantemente procedere a percorsi di formazione e autoformazione.

Dall'analisi dei dati si intravede sicuramente un ruolo diverso di gestione dell'incontro con i BES da parte dell'insegnante curricolare e di quello sul ruolo di sostegno (cfr. Tessaro, 2014): il secondo focalizzato sulle condizioni di specialità più del primo. Tutto ciò è lontano sia dalle indicazioni normative che portano il tema dei BES al centro di tutta la professionalità docente, sia dal concetto stesso di inclusione.

148

La definizione di inclusione che emerge dall'analisi dei resoconti risulta oltremodo più prossima all'idea di una buona ed efficace integrazione scolastica piuttosto che di vera e propria inclusione, laddove gli insegnanti per lo più si soffermano sulla costruzione di un buon clima relazionale entro la classe.

Il dato relativo all'ampio numero di tipologie di situazioni di BES alle quali gli insegnanti hanno fatto riferimento, letto assieme alle difficoltà esplicitate sul piano della relazione e su quello didattico, ci autorizza a ritenere l'incontro con i BES come particolarmente destabilizzante proprio per la natura di incontro con un altro sconosciuto, per il quale l'insegnante si percepisce come poco attrezzato.

Il confronto tra i resoconti di soddisfazione professionale e quelli che esprimono difficoltà non risolte ci permette di mettere in luce come percepiti particolarmente efficaci nei BES i seguenti aspetti: la dimensione etica-relazionale, il consolidamento nella didattica speciale (cfr. Mortari, 2013) assieme ad un'azione di insegnamento che deve farsi flessibile, attiva, creativa e allontanarsi da schemi più tradizionali, dato quest'ultimo confermato anche in altri studi (Fondazione Agnelli, 2011).

I nodi sollevati dagli insegnanti rinviano a molteplici riflessioni:

- le fragilità di fronte ai BES testimoniata dall'analisi dei temi lascia intendere la necessità che gli insegnanti siano maggiormente dotati dal punto di vista metodologico, sia per la lettura delle situazioni attraverso osservazioni sistematiche utilmente guidate dal modello ICF, sia per una migliore individualizzazione dell'insegnamento, attraverso approfondimenti che connettano condizioni di specialità a precise strategie educative-didattiche;
- le dimensioni etiche e relazionali della professione docente sono fortemente

- coinvolte nell'incontro con la diversità. Occorre essere attrezzati, quindi, in modo differente rispetto a quanto si sia fatto sino ad oggi, attivandosi per sperimentare in modo rigoroso modalità formative che pongano il futuro insegnante in condizione di mettersi in gioco completamente, utilizzando voce, corpo, emozioni, mente, anche in situazioni di simulazione del reale;
- l'incontro con i BES investe il sistema scuola ed il territorio nella sua complessità e, come ribadito in altre sedi, deve essere oggetto di una presa in carico più ampia della questione, giacché l'inclusione necessita di uno sguardo maggiormente sistemico (oltre quindi la sola prospettiva del contesto classe) problematizzante, autoriflessivo e critico (cfr. Booth & Ainscow, 2002, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M. (2008). Autoévaluation des besoins formatifs des enseignants en activité. In E. Coail, P. Gourdet (eds.), *Diptyque - Savoirs d'actions et savoirs scientifiques: leur articulation dans la formation des enseignants* (pp. 31-47). Belgium, Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Antonietti M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 155-174.
- Associazione TreeLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o Individualizzazione*. Trento: Erickson.
- Baschiera B. (2014). Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 315-320). Roma: Aracne.
- Bolasco S. (1999). *Analisi multidimensionale dei dati*. Roma: Carocci.
- Booth T., Ainscow M. (2002, tr. it. 2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere la partecipazione e l'apprendimento nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (Edizione Italiana a cura di Fabio Dovigo).
- Cardarello R., Martini M. C., Antonietti M. (2009). La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base. In G. Domenici, R. Semeraro (eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra sfide, comunità sociali e culture* (pp. 587-604). Roma: Monolite.
- Cardarello R., Antonietti M. (2010). L'importanza della scelta metodologica come risposta al bisogno. In L. Piccolo (ed.), *La complessità invisibile: le sinergie dell'integrazione* (pp. 111-123). Milano: Franco Angeli.
- C.M. 6 marzo 2013, n. 8 – Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative
- Coggi C., Ricchiardi P., Maccario D. (2004). Valutare la qualità della didattica universitaria: autovalutazione dei docenti e risultati degli studenti. *Generazioni*, 1, 127-169.
- D'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E. (2013). Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 77-89.
- De Lillo A. (1971). L'analisi del contenuto qualitativa. In A. De Lillo (ed.), *L'analisi del contenuto*. Bologna: Il Mulino.
- D.M. 12 luglio 2011, n. 5669 - Regolamento applicativo della Legge n. 170/2010 e Linee Guida.
- D.M. 27 dicembre 2012 - Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- D.P.R 8 marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59.
- Galliani L. (2006). Quali cultura e competenze per la formazione degli insegnanti oggi? In O. Zanato Orlandini (ed.), *Percorsi nella formazione docente* (pp. 11-20). Lecce: Pensa MultiMedia.
- lanes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.

- lanes D., Demo H., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- lanes D., Cramerotti S. (a cura di) (2013). *Alunni con Bisogni educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- L. 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico
- Losito G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (ed.) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano-Torino: Mondadori.
- Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 175-190.
- Nota 27 giugno 2013, n. 1551 – Piano annuale per l'inclusività. Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013.
- Nota 22 novembre 2013, n. 2563 – Strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali. A.S. 2013/14. Chiarimenti.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (ed.) (2001, tr. it. 2002). *ICF Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pavone M., Tortello M. (2002). *Individualizzazione e integrazione – insegnare agli alunni handicappati nella scuola di tutti*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud P. (1999, tr. it. 2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Tessaro F. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 321-328). Roma: Aracne.
- Veenman S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.