

Futuri insegnanti: le loro rappresentazioni degli studenti con disabilità

Teachers in training: their representations of students with disabilities

Serge Ramel / Professore formatore, Alta scuola di pedagogia del Cantone di Vaud - Svizzera / serge.ramel@hepl.ch

The adoption by many countries of increasingly inclusive educative policies highlights the need to train teachers as soon as possible to this new reality. Nevertheless, in most cases, future teachers during their academic career never had contact, or have had few contacts, with disabled students. From a research we conducted in Switzerland as part of a PhD project, it emerges that future teachers have essentially prototypical representations of disabled pupils that don't change during their training.

Key-words: Teachers in training; academic career; disabled students; representations of disability

abstract

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

III. Esiti di ricerca 139

* Una versione precedente di questo articolo è apparso nel 2014 su la Revue suisse de pédagogie spécialisée (n°3, p. 20-26) con il titolo « Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants?».

1. Una focalizzazione della formazione iniziale sugli atteggiamenti

Oggi come oggi, grazie alle ingiunzioni internazionali e ai vincoli nazionali l'integrazione e l'inclusione scolastiche sono diventate tematiche imprescindibili. La formazione degli insegnanti non fa eccezione e diversi enti, come ad esempio l'UNESCO o l'EASDNE¹, hanno redatto delle linee guida che riguardano nello specifico la formazione iniziale degli insegnanti (EADSNE, 2011; UNESCO, 2009). Nonostante questo, gli sviluppi in questo campo restano modesti e l'EADSNE (2011) si interroga su come tutti i futuri insegnanti possano essere formati all'inclusione. L'EADSNE (2011) sottolinea l'importanza di sviluppare atteggiamenti, conoscenza e competenze in questo ambito durante la formazione iniziale degli insegnanti. L'OMS (2012) sottolinea inoltre che i programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero focalizzarsi non solo sulle conoscenze e sulle competenze ma anche sugli atteggiamenti e sui valori.

La formazione iniziale viene spesso vista anche come il momento migliore per portare i futuri insegnanti a modificare o a fare evolvere i loro atteggiamenti nei confronti degli allievi con disabilità e le loro idee sull'educazione inclusiva (Chong, Forlin, Au, 2007; Lambe, Bones, 2007). Dagli studi di alcuni autori (Lambe, Bones, 2006; Murphy, 1996) emerge che se gli insegnanti hanno completato la loro formazione iniziale senza sviluppare atteggiamenti positivi verso l'inclusione questi atteggiamenti saranno molto difficili da modificare in seguito e questo avrà un impatto negativo sull'integrazione degli alunni con disabilità.

Tuttavia si può mettere in discussione questa importanza conferita alla formazione iniziale per quanto riguarda gli atteggiamenti dei futuri insegnanti. Oltre al fatto che questi vengono identificati come globalmente positivi e che l'apertura manifestata diminuisce piuttosto che aumentare durante i primi anni di pratica professionale (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000), è importante sottolineare che gli atteggiamenti nei confronti di una situazione non sono che il risultato delle rappresentazioni proprie delle persone. Per comprendere gli atteggiamenti è quindi fondamentale conoscere meglio le rappresentazioni.

2. A monte degli atteggiamenti: le rappresentazioni

Le rappresentazioni sociali possono essere considerate come dei sistemi di credenze «condivise principalmente dai membri di un gruppo sociale» (Deschamps, Clémence, 2000, p. 108). Le credenze personali sono una variazione individuale di una credenza collettiva, le prime possono essere in accordo o, al contrario, in conflitto con le seconde (Salès-Wuillemin, 2006). Questa possibile opposizione tra le credenze personali e le credenze collettive favorisce anche l'emergere di

1 European Agency for Development in Special Needs Education (rinominata European Agency for Special Needs and Inclusive Education nel 2014 in modo tale da rappresentare meglio i suoi compiti e il suo punto di vista).



un dibattito favorevole alla costruzione delle rappresentazioni sociali. Le rappresentazioni sociali vanno a contribuire allo sviluppo degli atteggiamenti che derivano da singole modulazioni di un quadro comune di riferimento (Doise, 1989). Questi atteggiamenti si tradurranno nelle opinioni, che sono prese di posizione spesso instabili (Clémence, 2003) che a loro volta influenzano i comportamenti. Le rappresentazioni sociali si collocano quindi a monte degli atteggiamenti (Rouquette 1996) e ne costituiscono la matrice (Rateau, 2000).

È in questa prospettiva teorica che noi abbiamo cercato di comprendere meglio le rappresentazioni dei futuri insegnanti nei confronti dell'integrazione scolastica per capire come, da una parte, queste sono radicate nella loro storia personale e collettiva e, dall'altra, come queste si concretizzano nelle loro prese di posizione nei confronti di questa questione.

3. Una terminologia adatta alle rappresentazioni sociali

Due sono i processi coinvolti nella formazione delle rappresentazioni sociali: l'ancoraggio e l'oggettivazione. Questi due processi operano in sinergia, uno permettendo di comprendere la costruzione di una conoscenza a partire dai saperi preesistenti e l'altro consentendo di comprendere come questa conoscenza si colloca a livello dell'individuo e nei rapporti sociali tra gli individui (Clémence, 2001). Se il processo di oggettivazione permette alle persone di acquisire e integrare fenomeni o conoscenze complessi, l'ancoraggio favorisce il loro radicamento sociale (Jodelet 1984).

La terminologia utilizzata in Svizzera è particolarmente adatta all'ancoraggio delle rappresentazioni sociali degli attori in campo educativo. In effetti, i diversi testi legislativi parlano di persone, bambini, adolescenti o allievi con disabilità (Constitution fédérale, 1999; LHand, 2002), della loro disabilità (Constitution fédérale, 1999, LHand, 2002) o del loro handicap (CDIP, 2007) e basandosi su una concezione essenzialista della disabilità, di persona con disabilità richiamando la disabilità della quale è portatrice questa persona. È dunque specialmente in questo contesto che potranno ancorarsi le rappresentazioni sociali della disabilità.

Un gruppo o gli individui che lo costituiscono cercheranno anche di capire il loro ambiente attraverso la categorizzazione di oggetti, persone, fenomeni o conoscenze (Moscovici, 1989). Per fare questo, le persone fanno riferimento anche ad una conoscenza del senso comune costruita a partire da classificazioni profane utilizzate e condivise da tutti (Moscovici, Hewstone 1984) che permetterà loro di oggettivare le loro rappresentazioni sociali. Queste classificazioni profane possono essere prese in prestito dalle immagini e dai messaggi veicolati dai media (Stockdale, 1995).

In diversi Paesi i cartelli che indicano dei servizi per le persone con disabilità si basano su dei prototipi di situazioni di disabilità come, ad esempio, le persone in sedia a rotelle, cieche, sorde o con ritardo mentale. Ciò è in linea con il risultato degli studi condotti da Harma, Gombert, Roussey, Arciszewski (2012) che vede la rappresentazione della disabilità prevalentemente orientata alla visibilità della disabilità stessa (si veda Figura 1):



Figura 1. Cartello che segnala dei servizi per persone disabili (stazione di Lyon, Parigi)

Questi simboli permettono di anticipare i comportamenti da tenere con le persone con disabilità e dalle ricerche di Stockdale (1995) emerge anche che quelle con disabilità uditiva o visiva vengono considerate come più integrate nella società rispetto alle persone con altri tipi di disabilità. Gli individui di norma ritengono di essere in grado di rapportarsi con persone con disabilità visiva o uditiva molto più facilmente rispetto che con persone con una disabilità mentale o motoria (*op. cit.*). In questo senso, le persone con disabilità visiva o uditiva rappresentano i prototipi sia della disabilità che dell'integrazione. Se queste rappresentazioni sono ampiamente condivise tra la popolazione, ci aspettiamo che siano proprie anche dei futuri insegnanti, almeno all'inizio della loro formazione.

4. Quali rappresentazioni hanno i futuri insegnanti degli allievi con disabilità?

Il nostro studio è finalizzato a comprendere quali sono le rappresentazioni che i futuri insegnanti hanno dell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità. Più nello specifico, siamo interessati ai processi di ancoraggio di queste rappresentazioni dei futuri insegnanti nei loro percorsi precedenti all'inizio della formazione per diventare insegnanti. In questo lavoro presenteremo esclusivamente i risultati relativi alle rappresentazioni prototipiche degli studenti con disabilità. Abbiamo somministrato un questionario a 261 futuri insegnanti della scuola primaria. Di questi 261 insegnanti: il 37,9% era all'inizio della formazione, il 33,7% a metà del percorso formativo e il 28,4% al termine del percorso formativo. L'età media dei partecipanti al nostro studio era di 22,4 anni e il 91,6% era di genere femminile.

In primo luogo abbiamo interrogato i partecipanti relativamente alle loro esperienze con la disabilità. Circa tre studenti su quattro (72,4%) non hanno svolto il loro percorso scolastico obbligatorio in contesti integrativi e circa uno studente su tre (il 30,3%) non ha mai frequentato con continuità delle persone con disabilità. In mancanza di un'esperienza personale con la problematica, gli studenti devono basarsi sulle loro rappresentazioni per anticipare quello che l'integrazione scolastica comporta.

Per identificare le loro rappresentazioni abbiamo domandato ai partecipanti



all'inizio, a metà e alla fine della formazione di elencare fino a sei situazioni che si aspettavano di incontrare nella loro pratica professionale futura. Le sei situazioni più citate dai partecipanti sono le seguenti (si veda Figura 2):

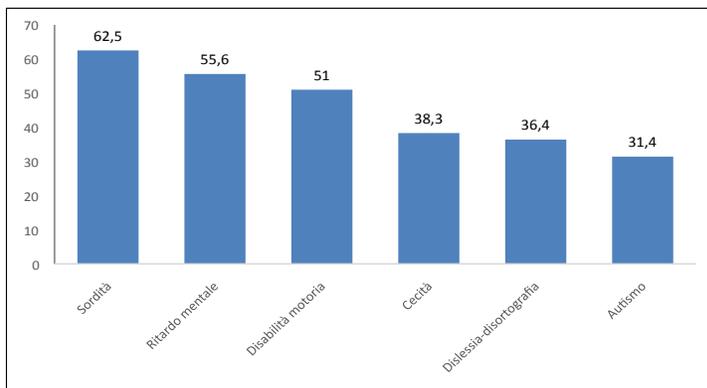


Figura 2. Le disabilità che gli studenti si aspettano di incontrare più frequentemente nella loro futura pratica professionale

Le rappresentazioni degli studenti sono radicate soprattutto in situazioni prototipiche della disabilità. In questo studio abbiamo inoltre verificato se questa associazione svanisse con la formazione e per questo abbiamo confrontato le percentuali degli studenti all'inizio della formazione con quelle di quelli alla fine della formazione (Figura 3):

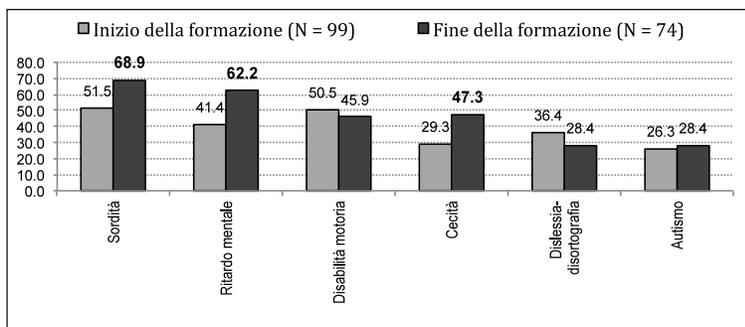


Figura 3. Disabilità menzionate spontaneamente dagli studenti (percentuali sul totale)

Gli studenti al termine della formazione rispetto a quelli all'inizio della formazione menzionano tre volte di più la sordità, il ritardo mentale e la cecità. Le altre differenze non sono statisticamente significative. Pertanto, non solo le rappresentazioni che gli studenti hanno all'inizio della formazione sono radicate principalmente in prototipi di disabilità, ma questo radicamento è ancora più forte per gli studenti al termine della formazione. Tuttavia, tra i partecipanti alla fine della formazione, durante lo stage in realtà solo il 6,75% ha incontrato stu-

denti con disabilità uditiva, il 13,51% studenti con problemi di mobilità, il 9,45% studenti con disabilità intellettiva e il 4,05% studenti con disabilità visiva. Di contro, il 90,5% dei partecipanti al termine della formazione durante lo stage ha incontrato uno studente con dislessia o disortografia.

5. Un discorso sull'integrazione che rinforza le rappresentazioni prototipiche

Come interpretare il fatto che degli studenti, che si preparano a diventare insegnanti, si aspettano di incontrare nel loro futuro professionale delle tipologie di studenti che non hanno mai, o quasi mai, incontrato durante la loro scolarizzazione e i loro stage? La spiegazione, a nostro avviso, si trova nella funzione stessa delle rappresentazioni sociali. Non riuscendo ad avere una precisa conoscenza degli studenti veramente integrati nelle classi della scuola dell'obbligo e della prevalenza di questi, se si escludono gli studenti con dislessia e disortografia, i futuri insegnanti faranno ricorso a queste immagini prototipiche come "rappresentazioni anticipatorie" (Jodelet, 2002, p. 168) di questa integrazione scolastica annunciata come imminente.

Ci si può stupire delle rappresentazione prototipiche che i futuri insegnanti hanno degli allievi con disabilità. Bisogna però riconoscere che il dibattito in Svizzera si è focalizzato in primo luogo sull'integrazione degli studenti con disabilità, in particolare con la necessità imposta dalla Riforma della perequazione finanziaria e dei compiti (RPT) di ridefinire il funzionamento della pedagogia speciale. Per questo motivo, la questione dell'integrazione scolastica si è concentrata principalmente sull'inserimento nelle scuole ordinarie degli studenti precedentemente coperti dall'assicurazione di invalidità.

La formazione dei futuri insegnanti non è sfuggita a questa tendenza in quanto le raccomandazioni della *Conferenza svizzera dei rettori delle alte scuole di pedagogia* (COHEP, 2008) sottolineano il posto da dare alla pedagogia speciale nella formazione generale degli insegnanti. Pertanto, la formazione tende a concentrarsi su una specifica popolazione di studenti, concentrandosi su alcune disabilità più che su altre. Come nel caso dei partecipanti al nostro studio che durante il loro percorso di formazione sono stati sensibilizzati ad alcune disabilità più che ad altre, in base ai campi di specializzazione dei formatori provenienti dalla pedagogia speciale.

Per evitare di rafforzare le rappresentazioni prototipiche che i futuri insegnanti hanno degli allievi da integrare, è essenziale ampliare la questione dell'integrazione dalla "integrazione di alcuni studenti" ad una "scuola per tutti" (EADSNE, 2011). In effetti, mentre molti paesi aderiscono a questo concetto in una prospettiva inclusiva, altri paesi come la Svizzera "continuano a concentrare la loro attenzione principalmente su studenti con disabilità e bisogni educativi speciali o su quelli il cui comportamento rischia di disturbare la classe" (EADSNE, *ibid.*, p. 15). La formazione deve quindi fare attenzione a non focalizzare l'attenzione su alcune categorie prototipiche, ma al contrario deve contribuire a garantire che i futuri insegnanti abbiano una migliore percezione dei bisogni educativi speciali di tutti i loro studenti.



Riferimenti bibliografici

- Avramidis E., Bayliss P., Burden R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 277-293.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP. URL: <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>
- Chong S., Forlin C., Au M.-L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), pp. 161-179.
- Clémence A. (2003). L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales. In S. Moscovici, F. Buschini (eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 393-410). Paris: Presses universitaires de France.
- Clémence A. (2001). Social positioning and social representations. In K. Deaux, G. Philogene (eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 83-95). Oxford: Blackwell.
- COHEP. (2008). *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne: COHEP.
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (1999).
- Deschamps J.-C., Clémence A. (2000). *L'explication quotidienne: perspectives psychologiques*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Doise W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (eds.), *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: Presses universitaires de France.
- EADSNE. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Harma K., Gombert A., Roussey J.-Y., Arciszewski T. (2012). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail et formation en éducation*, 8.
- Jodelet D. (2002). Perspectives d'étude sur le rapport croyances/représentations sociales. *Psychologie & Société*, 5(1), pp. 157-178.
- Jodelet D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (eds.), *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lambe J., Bones R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), pp. 99-113.
- Lambe J., Bones R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), pp. 511-527.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (2002).
- Moscovici S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (eds.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici S., Hewstone M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (eds.), *Psychologie sociale* (pp. 539-566). Paris: Presses universitaires de France.
- Murphy D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal*, pp. 469-493.
- OMS (2012). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève, Washington: OMS.
- Rateau P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude: étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de psychologie sociale*, (1), pp. 29-57.
- Rouquette M.-L. (1996). Représentations et idéologie. In J.-C. Deschamps, J.-L. Beauvois (eds.), *Des attitudes aux attributions* (pp. 163-173). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Salès-Wuillemin E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Stockdale J. (1995). The self and media messages: match or mismatch. In I. Markova, R. Farr (Éd.), *Representations of Health, Illness and Handicap* (pp. 31-48). London: Harwood.

